



المشروع القومي للترجمة

تعلم الأطفال الصغار

884

تأليف: باربارا تيزارد
مارتن هيوز

ترجمة: محمد رشدى سالم

المجلس الأعلى للثقافة



يمكن أن يكون لدراسة نمو الأطفال تأثير عميق على الطريقة التى يتم بها تربية الأطفال، ورعايتهم وتعليمهم. ويدافع الكثير من علماء النفس عن وجهة نظرهم القائلة بأنه حتى لو كانت معرفتنا غير كاملة، فإن علينا مسئولية مساعدة أولئك المختصين برعاية وتعليم ودراسة الأطفال وذلك بأن نجعل ما نعرفه فى متناول أيديهم. والهدف الرئيسى من هذا الكتاب هو تشجيع علماء النفس التطويريين على عرض اكتشافاتهم وبحوثهم على الآخرين الذين يدخل فى نطاق عملهم رعاية وتعليم ودراسة الأطفال الصغار وعائلاتهم. وتشكل المعلومات والأفكار التى نشأت من الأبحاث التى ظهرت أخيرا مصدرا مهما ينبغى أن يكون فى متناول أيديهم. ويقدم هذا الكتاب فرصة لعلماء النفس لتقديم عملهم بطريقة شيقة ومفيدة، ومفهومة وواضحة، وواقعية، ومناقشة ما يمكن أن تسفر عنه نتائجه بالنسبة لهؤلاء الذين يقومون برعاية الأطفال وتعليمهم: ليس لتقديم نصائح توجيهية إرشادية بسيطة لأساتذة مهنيين آخرين، ولكن لجعل أبحاثهم المهمة والمبتكرة سهلة الوصول إليهم.

الغلاف: هند سمير

المشروع القومى للترجمة

تعلم الأطفال الصغار

تأليف: باربرا تيزارد ومارتن هيوز

ترجمة: محمد رشدى سالم



٢٠٠٥

المشروع القومى للترجمة
إشراف: جابر عصفور

- العدد: ٨٨٤
- تعلم الأطفال الصغار
- باربرا تيزارد ومارتن هيوز
- محمد رشدى سالم
- الطبعة الأولى ٢٠٠٥

هذه ترجمة كتاب
Young Children Learning (Second Edition).
By: Barbara Tizard and Martin Hughes.
With a new foreword by Judy Dunn
©1984,2002 By: Barbara Tizard and Martin Hughes.
This edition is published by arrangement
with Blackwell Publishing Ltd, Oxford.
Translated by The Supreme Council of Culture
from The original English language version.
Responsibility of the accuracy of the translation rests solely
with The Supreme Council of Culture
and is not the responsibility of Blackwell Publishing Ltd

حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمجلس الأعلى للثقافة.
شارع الجبلاية بالأوبرا ــ الجزيرة ــ القاهرة ت: ٧٣٥٢٣٩٦ فاكس: ٧٣٥٨٠٨٤
EL Gabalaya st. Opera House, El Gezira, Cairo
TEL: 7352396 Fax: 7358084

تهدف إصدارات المشروع القومى للترجمة إلى تقديم مختلف الاتجاهات والمــذاهب الفكرية للقارئ العربى وتعريفه بها، والأفكار التى تتضمنها هى اجتهادات أصحابها فى ثقافاتهم ولا تعبر بالضرورة عن رأى المجلس الأعلى للثقافة.

المحتويات

فهم عوالم الأطفال

بقلم محرر السلسة: **جودى دان**

يمكن أن يكون لدراسة نمو الأطفال تأثير عميق على الطريقة التى يتم بها تربية الأطفال، ورعايتهم وتعليمهم. ويدافع الكثير من علماء النفس عن وجهة نظرهم القائلة بأنه حتى لو كانت معرفتنا غير كاملة، فإن علينا مسئولية مساعدة أولئك المختصين برعاية وتعليم ودراسة الأطفال وذلك بأن نجعل ما نعرفه فى متناول أيديهم. والهدف الرئيسى من هذه السلسلة هو تشجيع علماء النفس التطويريين على عرض اكتشافاتهم وبحوثهم على الآخرين – المعلمون والأطباء والأخصائيون الاجتماعيون والطلاب وزملاؤهم من الباحثين – الذين يدخل فى نطاق عملهم رعاية وتعليم ودراسة الأطفال الصغار وعائلاتهم. وتشكل المعلومات والأفكار التى نشأت من الأبحاث التى ظهرت أخيرا مصدرا مهمًا ينبغى أن يكون فى متناول أيديهم. وتقدم هذه السلسلة فرصة لعلماء النفس لتقديم عملهم بطريقة شيقة ومفيدة، ومفهومة وواضحة، وواقعية، ومناقشة ما يمكن أن تسفر عنه نتائجه بالنسبة لهؤلاء الذين يقومون برعاية الأطفال وتعليمهم: ليس لتقديم نصائح توجيهية إرشادية بسيطة لأساتذة مهنيين آخرين، ولكن لجعل أبحاثهم المهمة والمبتكرة سهلة الوصول إليهم.

تصدير

ماذا يتعلم الأطفال الصغار فى البيت؟ أى نوع من المفكــرين أولئــك الذين بلغوا الرابعة من العمر، وكيف يحاولون إدراك المراد من عالمهم؟ هل يعانى أطفال الطبقة العاملة من البيئات المنزلية "المحرومــة"، فيمــا يتعلــق بخبراتهم اللغوية؟ وكيف تختلف خبرات التعلم بالنسبة للأطفال فى البيت عنها فى مدرسة الحضانة؟

واضح أن هذه الأسئلة ترتبط ارتباطا وثيقا بموضوع الكتاب، وأن لها أهميتها الاجتماعية فى الوقت الحاضر، تماما كما كان وضعها فى الثمانينيات من القرن الماضى عندما تم نشر هذا الكتاب الأخــاذ لأول مــرة. شــرعت بربارا تيزارد ومارتن هيوز، مع زميلتيهما هيلين كارمايكل وجيل بينكرتون فى البحث والتحرى عما كانت تفعله الطفلات فى البيت مع أمهاتهن؛ وقاموا بدراسة الظروف الاجتماعية التى دارت فيها أحداث هذا التعلم، ونوع التفكير وحب الاستطلاع الذى أظهرته الطفلات الصغيرات فــى محادثــاتهن مــع أمهاتهن. وعندما نُشر الكتاب، أثارت نتائج بحــوثهم - والرســالات التــى اختاروا إلقاء الضوء عليها - اهتماما وعناية شديدتين فيما بين علماء النفس ورجال التربية والتعليم (كما أثارت بعض الاهتياج والإثارة بين أولئك الذين كانوا يُعلّمون الأطفال الصغار!). لماذا يهمنا أن نقرأ الآن مرة أخرى أشياء عما توصلوا إليه من نتائج، وأن نرحب بإعادة نشر هذه الدراسة الكلاسيكية؟ هناك رسالتان لهذا البحث ذاتا أهمية خاصة.

الخبرات التعليمية فى البيت

أول رسالة هى أن الخبرات اليومية فى البيت يمكن أن تكون خبــرات تعلمية تعليمية لها قيمتها. كانت "الدروس" الرسمية لمعظــم الطفــلات فــى الدراسة التى قمنا بها نادرة نسبيا، ولكن من خــلال محادثــاتهن اليوميــة،

والأسئلة التى كن يطرحنها، والمناقشات الحادة، والنكات، والقصص، انخرطت الطفلات فى الكلام مع أمهاتهن عن العالم الاجتماعى واستكشفن بحق من خلال تلك المحادثات معلومات عامة عن سبب تصرف الناس بالطريقة التى يتصرفون بها، وعن عالمهم الثقافى، وعن المراحل الأولى لتعلم القراءة والكتابة والأرقام الحسابية. وكانت الطفلات قادرات على التعبير عن حيرتهن، وعلى مواصلة طرح الأسئلة والقضايا التى كانت تهمهن، والجدال دفاعا عن وجهات نظرهن، وطرح آراء أمهاتهن على مائدة المفاوضات فى سياقات مُنوعة ومؤيدة لآرائهن بشكل ملحوظ. وتؤكد "بربارا تيزارد" و"مارتن هيوز" على خمسة معالم فى الحياة المنزلية لها أهميتها ومغزاها فى هذا المجال. المعلم الأول هو أن مساحة الأنشطة التى انخرطت فيها الطفلات: الأنشطة الدنيوية اليومية العادية الخاصة بالتخطيط للوجبات الغذائية وطهيها، وبالتسوق، والرحلات، ورعاية الحيوانات المدللة، ودفع الفواتير، والقيام بغسل الملابس وكيها، ومشاهدة الجيران من النوافذ، جعلت طفلات هذا البحث يشتركن فى محادثات كانت تزخر بإمكانية توسع إدراك الطفلات بالناس وبالعالم الاجتماعى، وبالبدء فى فهم هجاء الكلمات، والأعداد، والقوافى، ومناقشة مفاهيم نظرية مجردة.

والمعلم الأساسى الثانى هو التاريخ، والخبرة والحياة المستقبلية "المشتركة" للطفلة والأم. وبسبب حياتهم المشتركة، فإن الآباء قادرين على مساعدة الأطفال على الربط بين التجارب الحالية والتجارب والخبرات السابقة، وأن يبنوا على أساسها ويُوسعوا من قاعدة معلوماتهم. والمعلم الثالث هو فرصة الاهتمام والمحادثة وجها لوجه بين الأم وابنتها فى معظم البيوت، ويختلف هذا الوضع أيمًا اختلاف عن التجارب المشتتة والمزدحمة فى معظم البيئات الجماعية. وربما كان أهم من كل ذلك على الإطلاق هو أن فحوى المعلمين الرابع والخامس عن الحياة المنزلية التى ركزت عليها "تيزارد" و"هيوز" أن الأنشطة والمحادثات فى البيت جزء لا يتجزأ من مناسبات ومواقف لها معنى عظيم بالنسبة للطفلة (مما يتناقض حتما مع الكثير من

المحادثات التى تحدث فى المدرسة)، ومن علاقة حميمة ولصيقة بين الطفلة وأمها، والألفة والمودة التى تجمع بينهما، وباهتمـــام وتعلــق كــل منهمـــا بالأخرى.

وتقدم لنا "تيزارد" و"هيوز" أسبابا مقنعة لإمكانيات تلك الخبرات الكامنة فى مجال النمو الفكرى والذهنى للطفلات. ومنذ السنوات التى أعقبــت هــذا العمل الرائد، "تعلم الأطفال الصغار"، هل انتهز علماء النفس الفرصة للقيــام بدراسة أكثر عمقا بكيفية ارتباط معالم الحياة الأســرية تلــك بالإنجــازات التعليمية؟ هل تعلمنا ما هو أكثر عن مغزى وأهمية المحادثات المبكرة داخل نطاق الأسرة؟ كانت هناك دراسات كثيرة عن الروابط بين الحديث الأبــوى مع الأطفال وتطورهم اللغوى، ولكن ماذا عن المجالات المعرفية الأخرى؟

ومنذ نشر هذا الكتاب، ظهرت أمثلة قيمة من الأبحاث حول خبــرات الأطفال فى البيت وتطورهم الفكرى. وعلى سبيل المثال أقام بحــث "بيتــر بايرانت" روابط بين خبرة الأطفال فى الشعر المقفى وقدرتهم التى تحدث فيما بعد على القراءة؛ وربطت دراسات "مورين كالاهان" عن الطفــلات اللاتــى يشتركن مع أمهاتهن فى أعمال الطهى بين الحديث الذى يدور بينهن أثنــاء الطهى وبين إدراكهن للمفاهيم العلمية ؛ وقد تم الربط بين خبرات تعلم القراءة والكتابة فى المرحلة التى تسبق الالتحاق بالمدارس وبين مهارات القراءة التى تحدث فيما بعد. وتجد فى سيل الأبحاث التى تمت فى العقد الماضى عن فهم الأطفال عن الحالات العقلية والعواطف – إدراكهم المتزايد عن العلاقات بين الحالات الداخلية للأفراد وأسباب تصرفهم بالطرق التى يتصــرفون بهــا – اكتشافات متواصلة تربط يين مشاركة الأطفال فى الحــديث بــين أعضــاء الأسرة حول الأحوال الداخلية وبين فهمهم الذى يحدث فيما بعــد لمشــاعر الآخرين وأحوالهم الفكرية. ولقد توسع هذا البحث مؤخرا بحيث أصبح يشمل دراسات عن محادثات أحد الأبوين مع أطفــالهم حــول أحــداث الماضــى المشتركة وإدراك الأطفال للعواطف وفهمهم للفكرة القائمة علــى أن تــذكر

الأحداث الماضية يمكن أن يؤثر فى المشاعر والأفكار وأنواع السلوك الحالية.

وهناك أيضا بحث يربط بين مشاركة الأطفال فى الحديث العرضى مع آبائهم وبين قواهم النامية فى استخلاص النتائج من الوقائع وقدراتهم المنطقية، كما يربط بين مشاركتهم فى أحاديث عائلية عن الأحاسيس والمشاعر وبين وعيهم الأخلاقى ونمو الضمير الذى يحدث فيما بعد فى حياتهم. وتم أيضا توثيق العواقب بالنسبة للأطفال الذين يملكون خبرات محدودة عن أنواع المحادثات التى يُعتقد أنها تلعب دورا فى نشأة وتطوير فهم وإدراك "العقول الأخرى"، وذلك بسبب إصابتهم بالصمم. ومع ذلك، فيبقى أنه ينبغى تولى دراسة التحدى الذى رفع رايته البحث الذى قدمته "تيزارد" و"هيوز" لعلماء النفس التطويريين - لتوثيق مدى ما يمكن أن تعززه المحادثات بين الآباء والأطفال فى أوجه أخرى للنمو الفكرى، كالمفاهيم الخاصة بالرياضيات والأحياء والجغرافيا - لتتم دراسته دراسة وافية. لماذا ينبغى أن يكون ذلك كذلك؟ يحتاج القيام بهذا النوع من الأبحاث، وكما يشير بذلك المؤلفان، لجهد هائل، ولا يقدم إجابات سريعة لأسئلة عرضية. لكن إعادة قراءة الكتاب معناه أنك تقدر كم سيثبت مثل هذا البحث مدى القيمة والفائدة التى تعود علينا منه.

العقل المُحيِّر لمن هم فى سن الرابعة

والرسالة الثانية للكتاب وثيق الصلة بمن يدرسون حاليا تفكير الأطفال الصغار هى أن المحادثات الموجودة فيه تقدم نافذة رائعة تُطل على حب الاستطلاع والطاقة الذهنية لمن بلغن سن الرابعة من عمرهن. لقد عاودت الطفلات فى محيط عائلاتهن بدأب ومثابرة هائلة القضايا الذهنية والفكرية التى حيرتهن، وتعقبن الأسئلة التى اهتممن بها أو التى أوقعتهن فى ارتباك وحيرة. ويرجع ذلك بوضوح لتعطشهن للفهم والإدراك "كما عُرف عنهن لفترة طويلة من الزمن" ولوجود أمهاتهن فى البيوت. والشىء المدهش على

وجه الخصوص هو تحليل "سلسلة طرح الأسئلة المتواصلة، والقوى المنطقية الكامنة التى أظهرتها الطفلات فى تعقبهن لفهم وإدراك الأمور". إن "تيزارد" و"هيوز" يعرضان علينا القدرات التعليمية الكامنة لدروب الطفلات فى البحث الذهنى، مصحوبة بوسائل إيضاح استثنائية. ومثال لذلك تلك المحادثة التى دارت بين "روزى" وأمها والتى فجَّرها ظهور الشخص الذى يعمل كمنظف لزجاج النوافذ. ونتعرض هنا لحيرة "روزى" حول الروابط بين المال، والعمل وسلع المستهلكين، ولكن الأمر المهم على وجه الخصوص هو أنها تعود للموضوع فيما بعد فى المحادثة، وتبدو أنها مدركة بأنها لم تُلم بتلك العلاقات التى تضمنها الحديث. ويبدو أن الدافع لأسئلتها كان رغبتها لتوضيح سوء الفهم الذى ألم بها.

وهناك وسيلة إيضاح أخرى وهى المحادثة المذهلة بين "بيث" وعمرها ثلاث سنوات وعشرة شهور فقط، وبين أمها حول الأسطح المنحدرة، والأسطح المسطحة، ونظام صرف المياه والثلوج، محادثات تعرض القدرات الكامنة للبحث الذهنى مع أمها كطريقة من طرق تعلم أفكارا مجردة نسبيا. وهذه بالضبط هى الأفكار التى استكشفتها فيما بعد "بربارا روجوف" وزميلاتها منذ الثمانينيات من القرن الماضى وذلك فى دراساتهن للنمو المعرفى للأطفال فى إطار عمل "المبتدئون وقليلو الخبرة فى التعلم". وتؤكد "تيزارد" و"هيوز" أن حب الاستطلاع عند الطفلة جنبا إلى جنب مع رغبة الأم فى التعليم أو توضيح الأمور هما اللذان خلقا إمكانية التعليم الكامنة الهائلة فى هذه المواقف العائلية، وهذه نظرية من نظريات "فايجوتسكيان" التى أصبح لها تقدير كبير كأحد المقاييس النظرية فى العقد الماضى أو ما يقرب من هذا. إن هذا التركيز على حب الاستطلاع الكاسح عند الأطفال (والذى وصفته "سوزان إزاكس" بأنه تعطش للفهم والإدراك يصبح "عشقا حقيقيا" فى كل طفل ذكى " مقرونا باهتمام الأمهات بأطفالهن هو بالتأكيد ما ينبغى أن يشمله من يهمهم النمو المعرفى فى دراساتهم فى الوقت الحاضر.

وترى "تيزارد" و"هيوز" أن هذا الاهتمام من جانب الآباء "الذى يُحوِّل المزايا الكامنة للبيت إلى مزايا فعلية حقيقية" قد يتأثر (ويتضاءل) لو كان هناك ضغطا عصبيا على الآباء، أو لو تم عزلهم عن أبنائهم، أو لو اضطروا إلى أن يكونوا على مستوى العائلات الكبيرة. (وهناك فى الحقيقة الآن بحث عن الأطفال فى سن يتراوح ما بين من 6 شهور إلى 30 شهرا يُسجل أن الآباء فى البيوت الأكثر ازدحاما عن غيرها كانوا يتحدثون بطرق أقل تكلفا وحنكة مع أطفالهم، كما كانوا أقل تجاوبا (وهذا الاختلاف كان واضحا عندما تمت السيطرة على المتغيرات الاجتماعية الاقتصادية. وتجد من بين طفلات الطبقة العاملة فى عينات البنات الصغار، التى صرحت "تيزارد" و"هيوز" بأنها كانت عينات محدودة، معالم الحياة المنزلية التى منحت البيت مثل تلك الإمكانيات الثرية للتعلم كما هو الحال فى بيوت الطبقة المتوسطة. لم يكن هناك دلائل على وجود "عجز لغوى" فى محيط هؤلاء الأطفال. ومع ذلك كانت هناك فوارق فى أسلوب اللغة: على سبيل المثال، فوارق فى عدد مرات استخدام الكبار المعقد للغة وفى دقة الإجابات عن الأسئلة السببية، وفى عدد مرات الأسئلة السببية من جانب الطفلات وفى سبل طرح الأسئلة بشكل متواصل، وفى استخدام الأطفال المعقد للغة. وقد تكون هذه الأشياء قد أسهمت بشكل ملحوظ فى وجود الفوارق الملفتة للنظر التى كانت تتضح عند ذهاب الأطفال للمدرسة.

هذا موضوع تتضح أهميته فى أيامنا هذه التى ما زالت فيها فوارق الطبقات الاجتماعية فى إنجازات الأطفال فى المدرسة واضحة كل الوضوح. إن تحليل فوارق الطبقات الاجتماعية فى المحادثات وفى استخدام اللغة لم يكن موضوعا "عصريا أو ذو علاقة بعالم الطبقات الاجتماعية العليا" بالنسبة لعلماء النفس بالقدر الذى يجعلهم يتبحرون فى استكشافه والتحرى عن مكنونه عبر العقد الماضى أو ما يقرب من ذلك، لكنه بالتأكيد يستحق منا الاهتمام والرعاية. إن التحليلات الأخيرة للإدراك العقلى عند الأطفال فى عينة

لأطفال لندن، على سبيل المثال، تلقى الضوء على الفوارق الكبرى المرتبطة بالطبقة الاجتماعية. وهناك على وجه الخصوص موضوع مؤثر مثير للمشاعر ينتشر فى صفحات الكتاب وهو أنه فى الموقف المدرسى، كان أطفال الطبقة العاملة (الذين كان الكثير منهم مفكرين مفعمين بالحيوية فى بيوتهم، ويطرحون الأسئلة، ويجهدون أنفسهم بحثا عن حل للمشاكل التى تواجههم) يشعرون بالخضوع والمذلة، وسلبيين، ويعتمدون عل غيرهم فى كل شىء، وظهر بالفعل أنهم وهم فى الرابعة من عمرهم لديهم عيوب وعوائق تعليمية. واضح أن الرسالة الموجهة للمعلمين من هذا الكتاب وغيره من الكتب التى ظهرت مؤخرا حول طرق تشجيع الأطفال على المحادثات تؤخذ مأخذ الجد فى الوقت الحاضر؛ يقدم كتاب "دليل المنهاج المدرسى للمرحلة التأسيسية" مثلا إرشادات تساعد على الربط بين حياة الأطفال فى البيت والمدرسة. ولكننا لن نتمكن من فهم إلى أى مدى ما زالت صورة النواقص والعيوب قائمة حتى اليوم، وأهم شىء، لماذا ينبغى أن يكون ذلك، إلا إذا اتبعنا إستراتيجية "تيزارد" و"هيوز"، وذلك بدراسة الأطفال فى كل من البيت والمدرسة. واضح أن التزاوج غير السوى بين ثقافة البيت وثقافة المدرسة قضية تؤثر بالسلب على التقدم فى تعليم الأطفال الذين هم ليسو فقط من طبقات اجتماعية مختلفة، ولكن أيضا الأطفال الذين هم من مجتمعات عرقية مختلفة، ومجتمعات الأقليات الموجودة الآن فى المملكة المتحدة والولايات المتحدة، وفى كل أنحاء أوروبا (انظر على سبيل المثال دراسات "جريجورى" عن أطفال بنجلاديش الذين يعيشون فى لندن، والدراسة الكلاسيكية التى أعدها "برايس هيث"، وفيما يتضمنه مستويات التعليم الأبوى على القراءة، انظر بحث "جرينهوج" و"هيوز"). لا يمكن أن يكون هناك بديل لدراسات تفصيلية لنفس الأطفال فى حجرات الدراسة، وأيضا وهم وسط عائلاتهم، إذا كان لنا أن نحدث تقدما فى فهم الطرق التى يمكننا تقديم المساعدة من خلالها. لقد قدمت لنا "تيزارد" و"هيوز" طريقة واحدة للتعامل مع هذه القضايا، الأمر الذى ينبغى علينا بالتأكيد أن نأخذه مأخذ الجد.

مقدمة

هذا الكتاب حصيلة مشروع بحث غير عادى. منذ بضع سنوات، وبمساعدة زميلتينا "جيل بينكرتون" و"هيلين كارمايكل"، قمنا بتسجيل شرائط صوتية لمحادثات بنات فى سن الرابعة فى مدرسة حضانة صباحية وفى البيت مع أمهاتهن فى فترة ما بعد الظهر. وما يشكل جوهر هذا الكتاب مناقشة لبعض تلك المحادثات التى وجدنا أنها مصدر دائم من السحر.

وكان دافعنا الرئيسى للقيام بهذه الدراسة هو وصف الطرق التى تتعلم بها الطفلات الصغيرات من أمهاتهن فى البيت. ومما يُعتبر أمرا مفروغا منه على نطاق واسِع اليوم، ودون شك تقريبا، أن لدى الأساتذة المهنيين القدر الكبير الذى يُعلمون به الآباء كيفية تعليم وتربية أطفالهم. أما فكرة أن هؤلاء الأساتذة يمكن أن يتعلموا من مراقبتهم للأطفال وهم يتكلمون مع آبائهم فى البيت فتكاد تكون لم توضع فى الاعتبار مطلقا.

وفى الوقت الذى كنا نخطط فيه لدراستنا هذه، كنا قد بدأنا نشك فى هذا الاعتقاد. ولقد أمضى كل منا الوقت الكثير وهو يراقب ويدرس الطفلات فى مدارس الحضانة، وكوَّن تقديرا عظيما لقيمة التعليم فى الحضانة لكل من الآباء والأطفال. وكنا مقتنعين – وما زلنا كذلك – أن مدارس الحضانة والفصول تقدم بيئة ممتعة وآمنة يمكن للأطفال فيها أن يلعبوا، ويستكشفوا العالم الاجتماعى الأرحب خارج نطاق البيت.

ومع ذلك كنا غير مستريحين بخصوص الادعاءات التى كانت تُثار حول قيمة مدارس الحضانة كمصدر للدافعية اللغوية والفكرية. وبينما كان العاملون فى مدارس الحضانة يقضون وقتا كبيرا بلا شك وهم يتحدثون مع الأطفال، كان عليهم فى هذه المرة أن يتم مشاركتهم وسط العدد الكبير من الأطفال الموجودين فى رعايتهم.

وعندما راقبنا الطفلات كلا على حدة، كانت محادثاتهن مع هيئة التدريس فى المدرسة نادرة بشكل يدعو للدهشة، كما كانت محدودة بتبادل مقتضب من الكلمات. وبدا لنا أنه من غير المحتمل أن تكون البيئة اللغوية لمدرسة الحضانة أكثر ثراء من البيئة اللغوية المستخدمة فى البيوت. ومع ذلك، لم نسمع عن أى بحث حاول القيام بهذه المقارنة.

وسرعان ما أصبح واضحا أن المحادثات فى بيوت الطبقة العاملة كانت بنفس درجة غزارة المحادثات فى بيوت الطبقة المتوسطة. لم يكن هناك شك فحواه أن هؤلاء الأطفال "لا يكلمهم أحد فى البيت"، أو مؤشرات قليلة على الحرمان اللغوى الذى طالما تم وصفه. ورغم وجود فوارق بين الطبقات الاجتماعية فى أحديث الأمهات وأسلوب التفاعل، كان من الواضح أن أطفال الطبقة العاملة يشبون فى بيئة لغوية ثرية.

وعندما بدأنا فى دراسة وتحليل النسخ الأصلية والتسجيلات، ازداد إدراكنا بمقدار ثراء تلك البيئة بالنسبة لكل الأطفال. لقد امتدت المحادثات بين الطفلات وأمهاتهن بحرية لتشمل مجموعة منوعة من الموضوعات. وكان من الواضح أن الفكرة القائلة بأن اهتمامات الطفلات كانت مقتصرة على اللعب والتليفزيون لم تكن سوى فكرة لا يمكن الدفاع عنها. وكانت الطفلات فى البيوت تناقش موضوعات مثل العمل والأسرة والميلاد والنمو والموت؛ وكن يتكلمن مع أمهاتهن عن أشياء قمن بعملها سويا فى الماضى، وعن خططهن المستقبلية؛ وشعورهن بالحيرة تجاه موضوعات متعددة الأشكال مثل شكل الأسطح والكراسى، وطبيعة بابا نويل، وما إذا كانت ملكة إنجلترا تستعمل معقصات الشعر عند النوم. وقد حدث الكثير من تلك المحادثات خلال مواقف تعليمية يمكن تمييزها وإدراكها – مثل أداء الأدوار التمثيلية أو قراءة الكتب – لكن الكثير منها أيضا لم يفعل ذلك. ولقد نشأ عدد كبير من المحادثات المثمرة ببساطة بينما كانت الطفلات وأمهاتهن منشغلات فى الواجبات المنزلية لفترة ما بعد الظهر، مثل تناول الغداء، أو التخطيط لمشاوير التسوق، أو إطعام الطفل الرضيع، وما إلى ذلك.

ولم يزدد تأثرنا وانطباعنا الجيد عن البيت كبيئة تعليمية فحسب، بل إن تأثرنا هذا ازداد أكثر وأكثر بالطفلة الصغيرة باعتبارها متعلمة. وكانت لدينا ميزة غير متاحة لأحد المشاركين فى العملية، وهى تمكننا من دراسة محادثات تمت خلال فترة كاملة من فترات ما بعد الظهر بالتفصيل. وأصبح واضحا أنه فى كثير من المحادثات كانت الطفلات تجاهدن بنشاط من أجل فهم فكرة جديدة أو بعض المعلومات التى لم تتفق مع المعلومات التى كن يعرفنها من قبل، أو معنى لكلمة غير مألوفة لديهن. وعندما نظرنا باهتمام أكبر لتلك الحلقات من المحادثات – التى أسميناها "سبل البحث الفكرى" – أدركنا كم كشفت النقاب عن الطفلة الصغيرة باعتبارها مفكرة دائبة وعقلانية. لم تكن تلك الطفلات بالشخصيات البعيدة عن المنطق والتفكير السليم أو بالشخصيات كثيرة النزوات، وغريبة الأطوار كما صورتها مثلا نظريات "جين باياجيت": لقد كن مفكرات قويات وذوات عزم وتصميم بحكم حقهن الشخصى فى ذلك. وبدا أن قصورهن فى بعض المجالات كان يعود إلى نقص فى المعلومات وعلى مزاعم أو افتراضات غير صحيحة أكثر من عودته على عدم عقلانية أو نقص طفولى فى التفكير.

وعندما وصلنا لتحليل المحادثات بين هؤلاء الطفلات أنفسهن ومعلماتهن فى مدارس الحضانة، لم نستطع تحاشى شعورنا بخيبة الأمل. لقد كانت الطفلات سعيدات بالتأكيد وهن فى المدرسة بسبب كثرة الوقت الذى يمضينه فى اللعب. ومع ذلك فقد شكلت محادثاتهن مع معلماتهن تناقضا حادا مع محادثاتهن مع أمهاتهن. لقد كانت محادثات المدرسة للأسف ينقصها الثراء والعمق والتنوع الذى كان يميز محادثات البيت. كما ضاع فى محادثات المدرسة الإحساس بالصراع الفكرى والمحاولات الحقيقية للتواصل التى يقوم بها الطرفان. لقد اختفت الطفلة طارحة الأسئلة، المحيِّرة التى أُخذنا بها للغاية فى البيت: وحل محلها طفلة بدا وهى تتكلم مع هيئة التدريس فى المدرسة أنها مقهورة، خاضعة، وكانت محادثاتها مع الكبار مقصورة فى الأساس على إجابة أسئلة، أو المشاركة فى القليل النادر من تبادل كلمات عن أماكن تواجد طفلات أخريات أو أدوات ألعاب.

وقد عبرنا عن رأينا فى هذه الفوارق بين المحادثات مع الكبار فى البيت وبينها فى مدرسة الحضانة، لاسيما بالنسبة للطبقة العاملة. وإذا ما عقدنا مقارنة بين طفلات الطبقة العاملة وطفلات الطبقة المتوسطة، كانت طفلات الطبقة العاملة يغلب عليهن أكثر الشعور بالخضوع، ولعب دور سلبى فى المحادثات، وتجنب طرح أسئلة على المدرسات بالحضانة. وكثيرا ما كانت طفلات الطبقة العاملة تشاركن فى مناقشات طويلة يساعد الآباء على امتدادها فى البيت، لكنهن لم يظهرن سوى دلالات قليلة على ذلك مع المعلمات. ولم يكن من الصعب إدراك كيف يمكن أن تنشأ خرافات حول الحرمان الفعلى الذى تتعرض له الطبقة العاملة. وعندما تواجه المعلمات طفلة لا تنطق الألفاظ بوضوح فى حجرة الدراسة، فإنهن قد يستنتجن بسهولة أنها تظل كذلك تماما وهى فى بيتها.

وقد تركتنا هذه المراقبة للطفلات أنفسهن مع أمهاتهن ومعلماتهن فى حيرة من أمرنا ؛ فمن جهة، أظهرت تلك المراقبة قدرة البيت باعتباره بيئة تعليمية، كما أظهرت الطاقة والقدرة العقلية للطفلة الصغيرة. وفى الوقت نفسه، فإنها أظهرت كيف يمكن أن تتأثر الطفلات الصغيرات بقوة نتيجة انتقالهن من موقع إلى آخر. والدعوى بأن الطفلات تحجزن أفضل ما لديهن من تفكير وتفرجن عنه خارج نطاق المدرسة، مما ينتج عنه تقسيم المعرفة التى يكتسبنها داخل المدرسة إلى أجزاء أو فئات مستقلة كانت قد أثيرت عدة مرات من قبل. وتعتقد دراستنا أن هذا قد يكون صحيحا حتى فى مرحلة الحضانة. وبالتالى، فرغم أن دراستنا كانت معنية بفترة ما قبل الالتحاق بالمدارس، فإن النتائج التى توصلنا إليها أصبحت وثيقة الصلة بقضايا تعليمية أوسع نطاقا.

وينبغى أن نوضح أننا نستخدم الاصطلاح "يتعلم" بمعنى فضفاض وغير دقيق. لكى نكتشف ما إذا كانت الطفلات قد تعلمن ما تم تدريسه لهن، يتطلب الأمر سلسلة من التجارب الدقيقة. وبهذا المفهوم نصبح وكأننا لم

ندرس التعلم. ومن جهة أخرى، فإن "التدريس" لم يبدو أنه الاصطلاح الصحيح هو الآخر، لأن الكثير مما بدا أن الطفلات تتعلمنه من أمهاتهن لم يكن نتيجة لتعليم مرسوم ومتعمد، ولأن الطفلات أنفسهن كثيرا ما لعبن دورا نشطا فى البدء بالعملية التعليمية من خلال طرحهن للأسئلة.

نتمنى أن تُفهم النتائج التى توصلنا إليها بهذا المفهوم الأوسع نطاقا، وألا تُستخدم فقط فى توجيه النقد لمدارس الحضانة. ونحن لا نعتقد أن المشاكل التى حددناها مشاكل مدارس حضانة فحسب، كما لا نعتقد أنها تقدم الأساس المنطقى لتخفيض الاحتياطى المالى القيم الذى يُخصص لمدارس الحضانة ، وكما أوضحنا عدة مرات، سواء هنا أو فى أماكن أخرى، أن هناك جدلا كثيرًا يهدف إلى تقديم خدمة شاملة لمدارس الحضانة. كما أننا لا نعتقد أن معلمو الحضانة يمكن أن يشعروا أن هناك نقدا موجها إليهم شخصيا من كتابنا هذا. إننا نكن لهم احتراما هائلا لإخلاصهم وتفانيهم فى أداء رسالتهم وتحمسهم للقيام بممهم تفرض نفسها على الجميع فى ظل ظروف صعبة. وفى الوقت نفسه، وكما نشير فى الباب الأخير من الكتاب، فإننا نعتقد أن دراستنا تقترح إجراء بعض التغييرات التى يمكن أن تتم فى التعليم برياض الأطفال.

(١)
لماذا درسنا تعلم الأطفال

"إن إحدى الطرق الحاسمة التى تقدم الثقافة من خلالها المعونة فى مجال النمو الفكرى تتم من خلال حوار بين من هم من أصحاب الخبرة العالية مع من هم أقل منهم خبرة."

"جي. إس برونار"، فى "الصلة الوثيقة بالتعليم"

يمكن وصف مجموعة الطفلات اللاتى تشكلن الشخصيات الرئيسية فى هذا الكتاب فى الحقيقة، وبعبارات "برونار"، بأنهن العضوات "الأقل خبرة" فى ثقافتنا. عندما قمنا بدراستنا، كانت هؤلاء الطفلات قد اقتربن من عيد ميلادهن الرابع، أى قبل عام من حلول السن الذى يبدأن فيه التعليم الإجبارى، وكانت خبرتهن بالحياة حتما ذات طابع محدود. ويمكن رؤية هذا النقص فى الخبرة فى الأسئلة البسيطة الساذجة التى يطرحنها، والتى كثيرا ما تؤثر فى مشاعرنا. ويمكن رؤيته أيضا فى الثغرات الكبيرة التى كثيرا ما كانت تتكشف فى معرفتهن، وفى المسلمات الكثيرة الخاصة بهذا العالم والطريقة التى يتصرف الناس بها فيه والتى يسلم الكبار بها جدلا ولكنهم كانوا لا يزالون يمرون بمرحلة اكتشافها. ومع ذلك، وبرغم سنوات العمر المحدودة لتلك الطفلات الصغيرات، فلقد وجدنا أنفسنا باستمرار مبهورين ومتأثرين بهن. وعندما كنا نقوم بدراسة محادثاتهن، كن ينتزعن منا الإعجاب بحبهن للاستطلاع، وبعقولهن المتفتحة المتسائلة، وقبل كل شىء، بالطريقة المثابرة والمنطقية التى كن يناضلن بها لفهم عالمهن وإدراك المراد منه.

وخلال صفحات الكتاب، سنرى تلك الطفلات يشاركن فى نوعين مختلفين جدا من الحوار مع الأعضاء "الأكثر خبرة" فى ثقافتنا. فسنلقى عليهن نظرة أولا وهن فى بيوتهن وهن يتكلمن مع الشخصية صاحبة الأهمية المركزية فى حياتهن: والدتهن. وفى أيامنا هذه، تعمل حوالى ثلث الأمهات

ممن لهن أطفال تحت سن الخامسة خارج البيت فترة عمل واحدة فى غالب الأمر، تاركات أطفالهن فى رعاية شخص آخر. إضافة إلى هذا، فالآباء مشغولون أكثر مما كانوا عن تربية أبنائهم. ومع ذلك، فبرغم تلك التغيرات، فلا تزال الحقيقة قائمة بأن معظم الأطفال الذين لم تؤهلهم أعمارهم لدخول المدارس الحكومية بعد، مثل الطفلات فى كتابنا هذا، يقضين جزءا كبيرا من ساعات اليقظة فى البيوت مع أمهاتهن. وحتما فإن الأمهات والطفلات يمضين قسطا كبيرا من وقتهن وهن يتكلمن مع بعضهن البعض: عما تفعله كل منهن، أو عن أحداث ماضية أو خططا للمستقبل، أو عن الأحداث غير المتوقعة التى تبرز على نحو غير متوقع خلال اليوم، أو عن الآراء والأفكار التى تخطر على بالهن خلال الوقت الذى يقمن فيه بعمل أى شىء. وكما سنرى فى هذا الكتاب، فإن تلك المحادثات بين الأم والطفلة، تقدم بلا تخطيط" وبشكل عرضى فى كثير من الأحوال، مصدرا ثريا بشكل يدعو للدهشة "للمعاونة على نمو الطفل الفكرى".

وكما نلقى نظرة على تلك الطفلات فى بيوتهن، فسوف نراهن أيضا فى بيئة تختلف كثيرا عن بيوتهن تلك، وهى مدارس الحضانة. وتذهب الطفلات فى هذا الكتاب، مثلهن مثل كثير من الأطفال البريطانيين الذين لم يبلغوا بعد سن دخول المدارس الحكومية، لحضور دورة تعليمية مدتها ساعتين ونصف يوميا فى صفوفهن أو مدارس الحضانة المحلية المحيطة ببيوتهن. وتلك الحضانات أماكن تبعث على السعادة والاسترخاء وتقدم للأطفال مقدمة لطيفة لأنواع المطالب التى سيخوضون تجاربها فى المدارس الابتدائية فيما بعد. وعلى وجه الخصوص فإنهم يواجهون علاقة مع شخص كبير بالغ يختلف كثيرا عن الشخصية التى اختبروها مع أمهاتهم أو أمهاتهن. ولأول مرة يجدون أنفسهم فى حالة تفاعل مع شخص مُدرَّب يقوم المجتمع بتعيينه لغرض واحد لا يوجد سواه وهو "المعاونة فى نموهم الفكرى". وسنرى أن محادثاتهن ذات طبيعة تختلف كثيرا عن تلك التى تحدث فى بيوتهن. وتكشف المقارنة بين محادثات البيت ومحادثات الحضانة مدى

اختلاف تصرفات الطفلات فى مكانين مختلفين، فى بعض الحالات يصعب أن تصدق أن هذه الطفلة التى تتكلم هى نفسها تلك الطفلة فى مكانها الأول. إضافة إلى هذا، فإن المحادثات فى المدرسة تظهر كيف يمكن أن تكون العملية المتعمدة للمعاونة فى نمو الطفلة الفكرى مليئة فى الواقع بالمصائد والفخاخ، وكيف يمكن أن تصبح هذه العملية بالفعل تسير فى الاتجاه المضاد للهدف منها وهى أن تكون مثمرة وناجحة فى المعاونة على النمو الفكرى للأطفال.

وتقدم المحادثات التى انخرطت فيها الطفلات استكشافا مثيرا لحياتهن وما يشغلهن من أمور. كما تقدم تلك المحادثات مادة يمكن أن نجيب من خلالها على بعض الأسئلة الأساسية حول الطريقة التى تتعلم وتفكر بها الطفلات الصغيرات، والدور الذى يمكن أن يلعبه الكبار فى هذه العملية. وفى نهاية هذا الباب، سنقدم موجزا للأسئلة الرئيسية التى سألناها، ونشرح لماذا اعتقدنا بأنها ذات أهمية. وفى الأبواب التالية سنقدم إجابات اكتشفناها (غالبا ما تكون غير متوقعة)، ونظهر كيف قادتنا تلك الإجابات للشك فى كثير من المعتقدات السائدة، فى كل من أمور التعليم فى مدارس الحضانة، وفى الطريقة التى يفكر بها الأطفال الصغار.

ماذا يتعلم الأطفال الصغار فى البيت؟

كان الاهتمام الرئيسى فى دراستنا هو وصف المواقف التعليمية فى البيت. ماذا تتعلم الطفلات من أمهاتهن قبل دخولهن المدارس، وكيف يتم ذلك التعليم؟ إن قدرا هائلا من التعلم يحدث بالتأكيد فى السنوات الأولى من عمر الطفل. وعند سن الخامسة يكون الطفل قد اكتسب كثيرا من الخبرات، على سبيل المثال إدراك أبعاد المكان والزمان، ومفاهيم حدوث الأشياء بالصدفة أو بشكل عرضى، وثبات واطراد الأشياء، بل وحتى معرفة جيدة بالأدوار التى يلعبها السن والجنس. ويصل متوسط مجموع المفردات اللفظية لمن هم فى الخامسة من العمر إلى أكثر من ألفى كلمة، ويمكنهم فهم واستخدام غالبية

أنواع الجملة المعقدة. ولكننا نعرف القليل عن الطريقة التى يـتم بهـا هـذا التعلم، أو عن الدور الذى يلعبه الكبار فى هذه العملية.

ويؤيد علماء النفس فى الوقت الحاضر فكرة أنه ينبغى علـى الآبـاء مساعدة أطفالهم على التعلم باللعب معهم وبالقراءة لهم. وأردنا أن نرى ما إذا كانت هاتين الطريقتين هما فى الحقيقة أنجح الطرق وأكثرها ثمـارا أو قـد يماثلهما فى الأهمية أنشطة من أنواع أخرى متصلة بهما، على سبيل المثـال مشاركتهم فى أداء الأعمال المنزلية، أو فى مشاهدة التليفزيـون، أو مجـرد التحدث معهم أثناء تناول وجبات الطعام. وأردنا أيضا أن نرى ما إذا كـان يمكننا أن نحدد أى شىء مميز عن التعلم الذى يحدث فى المنزل، والذى قـد يختلف عن نوع التعلم الذى يحدث فى المدرسة.

ونظرا للاهتمام الواضح ولأهمية هذه الأسئلة، كان مـن المنطـق أن نعتقد أنها سبق أن تمت دراستها والبحث فيها فعلا بشكل مستفيض. ولكـن العكس من ذلك فى الحقيقة هو الصحيح. ولم نستطع أن نجد سوى القليل من الأبحاث السابقة عن هذا الموضوع فى الوقت الذى بدأنا فيه دراستنا. كـان هناك الكثير من الأبحاث المختصة بالطريقة التى يتم بها تطوير لغة الطفلات الصغيرات جدا من خلال تفاعلهن مع أمهاتهن. وشملت معظم تلك الأبحـاث دراسات وبحوث مكثفة لعدد قليل من الأطفال، رغم أنه كانت هناك بالفعـل دراسة على نطاق واسع عن النمو اللفظى فى طريقها للظهور قام بها " ويلز " وزملاؤه، وسوف نعود إليها مرة أخرى فيما بعد. وعلى أى حال لم نجـد سوى القليل الذى اهتم بالأسئلة التعليمية الأكثر شمولا التى كانت تهمنا.

لماذا كان هذا الموضوع مهملا بهذا الشكل؟ نحـن نعتقـد أن هنـاك تفسيرين محتملين للإجابة على هذا السؤال. التفسير الأول عملى فى المقـام الأول. إن اكتشاف ماذا يتعلم الأطفال فى بيوتهم وكيف يتعلمونه أمر يتطلب أن يذهب الباحث بالفعل إلى بيت الطفل ويراقب ما يحدث بداخلـه. وهـذا لا يعنى فقط اقتحام خصوصية الحياة المنزلية لأناس آخرين، لكنه أيضا يثير

التساؤل فيما إذا كان مجرد وجود الباحث فى البيت سيكون له تأثير يعطى صورة مزيفة بشكل خطير عما يحدث هناك. ويُضاف لذلك مشكلة التسجيل الدقيق - ثم تحليل - كل الأحداث التى لا يمكن التنبؤ بها والتى يمكن أن تسودها الفوضى فى بعض الأحيان. إن شرائط التسجيل فى جهاز تسجيل الصوت على شريط كاسيت وكاميرات الفيديو تجعل التسجيل أسهل بالتأكيد، لكنها أيضا تضيف لجعل الموقف بعيدا عن أن يكون طبيعيا. إضافة لهذا، فإن ما يلى ذلك من تحليل لتلك الشرائط مسألة مجهدة وتستهلك وقتا طويلا، وخصوصا لو كانت الدراسة تتم على عدد أكبر.

وعندما واجهت هذه المشاكل علماء النفس اللذين كانوا مهتمين بالطريقة التى كانت الأمهات يقمن بها بالتعليم جاءوا بهن فى معظم الأوقات لمختبر علمى، وطلبوا منهن أن يُعلّموا أو يشرحوا عملا معينا لأطفالهن، أو أن يلعبن معهم مستخدمين مجموعة من ألعاب الأطفال "القياسية". وقام اثنان من علماء النفس الأمريكيين وهما "هيس" و"شيبمان" بأشهر تلك الدراسات؛ إذ طلبا من أمهات من الطبقة العاملة وأخريات من الطبقة المتوسطة أن تُعلم كل واحدة منهن طفلها طريقة استخدام لعبة معقدة "كالرسم بالحفر مثلا" ثم عقدوا مقارنة بين إستراتيجيات التعليم للمجموعتين من الطبقات الاجتماعية. ووجدوا أن أمهات الطبقة المتوسطة كن يعلمن أطفالهن بطريقة أكثر فاعلية واستخدمن تعليمات لفظية أكثر وضوحا. ومع ذلك، فلابد من أن يكون للإنسان تحفظات حول تفسير النتائج، وهذا أمر لا مفر منه. ربما تكون الأمهات من الطبقة العاملة قد شعرن بأنهن أقل شعور بالراحة والاطمئنان عن أمهات الطبقة المتوسطة فى موقف وجودهن فى المختبر. وقد يكون أيضا أنهن قد فسرن ما كان متوقعا منهن بطريقة مختلفة. وما هو أهم من ذلك هو حقيقة أن التجارب التى منّ هذا النوع لا يمكن أن تخبرنا ما الذى تختاره الأمهات أن تعلمن أطفالهن فى البيت، أو كيف يشرعن فى عملية التعليم هذه، لاسيما أن تعليم عمل محدد بعينه يُعتبر حدثا نادرا فى محيط البيت.

وفى الوقت الذى بدأت فيه دراستنا، استقر رأى عدد من الباحثين، إضافة لنا، على أن التسجيل فى بيوت خاصة كان هو الطريقة الوحيدة التى يمكن من خلالها الإجابة عن أسئلة معينة تخص الأسرة. ونقدم فى الباب الثانى الطريقة التى حاولنا نحن بأنفسنا التغلب من خلالها على المصاعب التى أوجزناها.

والسبب الثانى لعدم القيام سوى بأبحاث قليلة عما يتعلمه الأطفال فى البيت سبب من نوع مختلف جدا. إن العقبة هنا ليست الحصول على المعلومات بقدر ما هى الاعتقاد من جانب بعض الجماعات أننا لا نجنى الكثير من محاولة عمل ذلك. وبمعنى آخر، كان مرجع العزوف عن القيام بتلك الأبحاث سببه هو الاعتقاد السائد بأن الأمهات ليس لديهن إلا القليل الذى يمكن أن يقدمنه كمُعلمات تربويات.

وربما يعود هذا التوجه فى جزء منه للمكانة المتدنية، وغير الحرفية التى كثيرا ما تُعطى لدور الآباء مع أطفالهم. فى حقيقة الأمر، فإن واضعى نظريات التعليم عادة ما يُعرِّفون التربية والتعليم على أنها عملية يعهد بها المجتمع لنظام متخصص يشمل معلمين ومعلمات ومدارس. ومن هنا فما يقوم به المعلم أو المعلمة فى حجرة الدراسة، فى حد ذاته، هو عمل تربوى تعليمى، بينما ما تقوم به الأم هو مجرد "تنشئة" للطفل أو تكبير لحجم بدنه بالغذاء الذى تقدمه له. وغالبا ما يقبل الآباء أنفسهم وجهة النظر هذه، معتقدين أن التعليم يبدأ فى المدرسة الابتدائية، ويختص "بمواد" دراسية. وهذا يؤدى بهم إلى أن يقللوا من قيمة مساهمتهم فى التعليم، حتى وإن كانت تشكل دعامة جوهرية من النظام المدرسى.

صحيح أن التنشئة فى سنوات العمر الأولى، حتى وإن لم يُضفى عليها المكانة التعليمية، فإنها شدت إليها قدرًا كبيرًا من الاهتمام المهنى. ومع هذا فقد كان جل ذلك الاهتمام منصب على توجيه النقد لها، واهتم بتطوير عمل الوالدين وتحسينه، وليس بدراسته. ولقد شدد علماء النفس على وجه

الخصوص على أن التدريب على الأبوة الصالحة ينبغى أن يبدأ فى المدرسة، ويُستكمل بحلقات تعليمية للكبار وبدروس فى مستوصفات مرحلة ما قبل الولادة وصحة الطفل. ولم يُشر أحد تقريبا إلى أن هذا التحرك لتعليم الآباء نشأ فى غياب أى معرفة حقيقية يمكن أن يُبنى عليها. ونعنى بهذا أن هناك القليل جدا – وبشكل جدير بالملاحظة – من أوجه النشاط الأبوى الذى يمكن أن نتنبأ بأى شكل من أشكال الثقة بأنها سوف ينتج عنها عواقب محددة للأطفال.

عرفنا من بحثنا السابق، ومن خبرتنا وتجاربنا فى المدارس، أن هذا الاتجاه للتهوين من قدر مساهمة الأبوين فى التعليم شارك فيه كثير من المعلمين، وأنه يغلب عليهم التشكك فى القدر الذى يتعلمه الأطفال فى البيت. لقد طلبت إحدانا (بربارا تيزارد) فى دراسة سابقة عن معلمى مدارس الحضانة أن يعبروا عن رأيهم فى المساهمات التى قام بها الآباء فى تربية وتعليم أطفالهم. وكان اعتقاد نصف عدد المعلمين تقريبا، رغم تأكيدهم على اهتمام الوالدين بأطفالهم وحبهم لهم، أنهم لم يقدموا أى مساهمة أو إضافة إيجابية فى تربيتهم وتعليمهم على الإطلاق. وكانت التعليقات النمطية، "فى بيت من بيوت الطبقة المتوسطة ذات الإمكانيات، نعم، ولكن ليس فى منطقتنا"؛ لكى نكون صرحاء، الأطفال أحسن حالا بكثير وهم فى المدرسة". وفى دراسة حالية، لم يتم نشرها بعد، سألنا معلمى الصف الأول ابتدائى ما إذا كانوا يودون معرفة ما هو أكثر عن حياة تلاميذهم واهتماماتهم خارج المدرسة أم لا. وأجاب نصف عددهم تقريبا بأنه لا أهمية لمثل تلك المعرفة، وعادة ما كانوا يضيفون أنه لم يكن هناك سوى القليل جدا الذى يودوا أن يعرفوه. وأصابنا الشك فى أن هذا الميل لأن يهوّنوا من قيمة حياة الأطفال فى بيوتهم، أو حتى لأن يمحونها تماما، أدى بالمدرسين إلى أن يقللوا من تقدير المهارات والاهتمامات التى حملها التلاميذ معهم للمدرسة.

وكما توحى بعض التعليقات سابقة الذكر، فإن الاتجاه العام بالحط من قيمة حياة الأطفال فى بيوتهم أمر واضح فى مناطق الطبقة العاملة. وهناك اعتقاد واسع الانتشار فى صفوف رجال التربية والتعليم بأن آباء وأمهات الطبقة العاملة لا يُحفزوا أطفالهم على نحو كاف، وأنهم على وجه الخصوص لا يطوروا من لغتهم. ذكر أحدث تقرير حكومى عن تعليم القراءة " اللغة من أجل الحياة "، أن أحد أهم العوامل التى تسهم فى وجود صعوبات فى طريق القراءة هو أن الكثير من الأطفال الصغار لا تتاح لهم الفرصة فى بيوتهم بأن يُطوروا من أشكال اللغة الأكثر تعقيدا التى تتطلبها المدرسة. ولعلاج هذا الموقف دافع التقرير عن وجهة النظر القائلة بأنه ينبغى مساعدة الآباء على إدراك عملية تطوير اللغة ودورهم فيها، بينما ينبغى تحفيز الأطفال على الحضور إلى مدارس الحضانة حتى يمكن لمعلم الحضانة أن يقدم المساعدة عن طريق "العناية المحسوبة لحاجات الطفل اللغوية". كما ينبغى تشجيع الآباء أيضا على قضاء بعض الوقت فى المدرسة ومراقبة مدرسى الحضانة وهم يؤدون عملهم. وسوف يؤدى ذلك إلى تغييرهم لخبراتهم التى يزودون بها أطفالهم فى البيت، ولأنماط المحادثات التى يجرونها معهم. وعبر عن ذلك أحد المعلمين المهتمين بهذا الأمر قائلا، "لو فهم الآباء فقط ما نحاول أن نفعله فى المدرسة، لأمكن أن يتوافر للأطفال" حضانة طوال اليوم فى البيت."

ومن المدهش أن تلك المعتقدات الخاصة باللغة غير الكافية أو غير المناسبة المُستخدمة فى بيوت الطبقة العاملة غير مبنية على دراسات حول الطريقة التى يتم بها فعلا استخدام اللغة فى البيت. بشكل عام، استنتج علماء النفس ببساطة من الأداء الضعيف لأطفال الطبقة العاملة فى الاختبارات اللغوية الشفهية أو التحريرية أنهم حُرموا لغويا فى بيوتهم. من أجل ذلك، كان أحد الأهداف الأخرى لدراستنا أن نراقب بيوت كل من الطبقة المتوسطة

والطبقة العاملة لنرى ما إذا كان هناك دلائل على حرمان لغوى لدى الطبقة العاملة، أم أن هذا كله لم يكن سوى خرافة ليس لها أى دليل مادى ملموس. ومرة أخرى نقول: إن ما وجدناه قد يغير ما ينتظره المعلمون من الأطفـــال. وقد يؤثر أيضا فى طبيعة تعليم الآباء الذى تقدمه المدارس والمستوصفات.

ما مدى كفاية الأطفال كمفكرين؟

وهناك سبب آخر لمراقبتنا للطفلات الصغيرات فـــى بيـــوتهن وهـــو شكوكنا فى أن مثل تلك المراقبة قد تكشف لنا أن تلـــك الطفـــلات يتمـــتعن بكفايات فكرية تفوق ما اعتقد به علماء النفس والمعلمون. وكانـــت شـــكوكنا مبنية على بحث صدر أخيرا فى مجال علم النفس التطويرى ألقـــى ضـــوءا جديدا على قدرات الأطفال الصغار. وكان الكثير من هذا البحث الذى بـــين أيديكم، بما فى ذلك العمل الذى انهمك فيه أحدنا (مارتن هيـــوجز)، منتقـــدا لأفكار "باياجيت" عالم النفس السويسرى العظيم.

وكانت لنظريات "باياجيت" تأثير ضخم على التعليم الابتـــدائى طـــوال الثلاثين سنة الماضية. وكان لبعض أفكاره تـــأثير تحـــررى كبيـــر علـــى المدارس. ويصح هذا الكلام على وجه الخصوص على نظريته القائلة بـــأن الذكاء ينشأ ويتطور كنتيجة للأعمال التى يقوم بها الأطفال فى العالم المادى، لابد من أن يكتشفوا، ويستكشفوا الأشياء بأنفسهم خيرا من أن يتعلموها. ومع ذلك، فقد اعتقد "باياجيت" أيضا أن الأطفال الصغار يفكرون بطريقة تختلـــف عن طريقة تفكير الكبار. وأكد على وجه الخصوص أنه حتى حوالى السابعة من العمر، يكون الأطفال غير قادرين على التفكير المنطقـــى، ويســـتطيعون فقط أن يروا الأشياء من منظورهم الخاص.

إنه لأمر صحيح بالتأكيد أن الأطفال الصغار لا يفكرون بنفس الفاعلية التى يفكر بها الكبار، ولا يمكنهم حل المسائل التى يجدها الأطفـــال الأكبـــر منهم سنا مسائل سهلة الحل. ومع ذلك، فهناك دلائل متزايدة على أن أخطائهم فى التفكير والاستنتاج قد لا ترجع لأى بُعد جوهرى عن منطق الأمور. وفى

الآونة الأخيرة، ابتكر بعض علماء النفس التطويريين، ومنهم "برايانت" و"دونالدسون"، تجارب لإظهار أن فشل الأطفال الظاهرى فشل فى الذاكرة أو لسوء فهمهم عما يريد منهم الكبار أن يفعلوه، لاسيما فى البيئة الاجتماعية للتجربة. وأشارت "مارجريت دونالدسون" إلى أن الإنسان يمكن أن يرى فى الحياة اليومية أمثلة لأطفال يفكرون بطرق لا تنسجم بسهولة مع نظريات "باياجيت".

وتقترح نظريات "دونالدسون" الخاصة بها أنه إذا أراد الإنسان أن يرى الأطفال فى أحسن أحوال كفاياتهم، فلا ينبغى أن ينظر للطريقة التى يحاولون التعامل بها مع المهام أو الأسئلة التى يكلفها بهم علماء النفس، ولكن للطريقة التى يحاولون بها التعامل مع مهام يضعونها لأنفسهم، وفى جو يكون معاون وله معنى وهدف بالنسبة لهم. وبما أن وجهة نظر "دونالدسون" كانت صحيحة، بدا أنه من المحتمل جدا أنه بمراقبة الأطفال وهم يتصرفون فى حياتهم العادية فى البيت، رأينا أمثلة من الكفاية الفكرية – كالتفكير المنطقى أو الأخذ بوجهات نظر شخص آخر _ التى لا يمكن أن تظهر فى أماكن أخرى. وفى الوقت نفسه، يمكن أن نكسب كشفا إضافيا لأنواع الموضوعات التى كان الأطفال أنفسهم مهتمين بها. كما يمكننا إلقاء الضوء على الطريقة التى يمكن للكبار مساعدة الأطفال بها على تحقيق المهام الفكرية التى اختاروها بأنفسهم.

ما مدى اختلاف البيت عن مدرسة الحضانة؟

هناك عدة أسباب أردنا من أجلها أن نهتم بأحوال الأطفال فى مدارس الحضانة وفى البيت أيضا. أولا، بدا أنه من الأهمية بمكان أن نقارن بين ما كانت الطفلات تتعلمنه من أمهاتهن فى البيت وبين ما كن يتعلمنه من المعلمات فى المدرسة. وكما سبق أن أشرنا من قبل، اعتقدنا أن الأمهات والمعلمات مختلفات جدا فى الطرق التى رأين وتعاملن بها مع مهمة "المعاونة فى النمو الفكرى للطفلات". ويبدو أن أكبر وجهة نظر انتشارا فى نطاق عالم التربية والتعليم هى أن مثل تلك المقارنة ستعرض الطرق الفنية

الفائقة ومهارات التفوق لمدرس الحضانة المُدرب على أداء عمله. لكنه بدا ممكنا لنا أن الأم، بطريقتها الخاصة، قد تثبت أن لها نفس فاعلية المدرس فى الحضانة، إن لم تتفوق عليها.

وكنا مهتمين أيضا برؤية التأثير الذى كان يحدثه الانتقال من بيئة إلى بيئة أخرى على البنات. إن معظم الناس لا يرون الأطفال مطلقا فى أكثر من بيئة واحدة، فالآباء لديهم فكرة بسيطة وقليلة عن الطريقة التى يتصرف بها أبناؤهم فى المدرسة، فى الوقت الذى يندر أن يرى المعلمون تلاميذهم فى مكان آخر خارج نطاق المدرسة. وكثيرا ما يشك المعلمون والآباء أن الطرف الآخر يعرف طفلا مختلفا. ومع ذلك فإن علماء النفس يقومون بتقييم سلوك الأطفال وقدراتهم بناء على رؤيتهم لمكان محدود ينحصر فى الفصل أو فى مواقف الاختبارات. وبدا لنا أنه من المهم، لأسباب نظرية وعلمية على حد سواء، أن نرى بأى طريقة اختلف سلوك الأطفال فى المكانين المختلفين تماما وهما البيت والمدرسة. هل كانت القدرات والاهتمامات التى كانوا يظهرونها فى مكان منهما يُكشف عنها النقاب فى المكان الآخر؟ وإذا لم يكن الحال كذلك، فيحتاج علماء النفس إلى إعادة الدراسة والنظر فيما إذا كان لهم ما يبررهم فى تقييم الأطفال فى مكان واحد فقط، بينما يكون على المعلمين أو الآباء دراسة الطرق التى يحصلون بها على القدرات والإمكانيات التى يظهرها الأطفال فى مكان ما ، وليس فى المكان الآخر.

وإضافة لدراسة تأثير المكان على سلوك الأطفال، كنا نهتم أيضا بمدى ما قامت الطفلات به من ربط بين حياتهن فى البيت وحياتهن فى المدرسة. هل ربطن بين ما كن يفعلنه ويُمررن به من تجارب فى كل مكان منهما؟ أم هل بدا عليهن أنهن كن ينتقلن بين عالمين واضحى المعالم ولا علاقة ولا صلة بينهما؟

دراستنا : الخيارات والقرارات

أوجزنا آنفا الأسئلة الأربعة الرئيسية التى كانت تهمنا والتى كانت

تدور حول: ما كانت الطفلات تتعلمنه فى البيت؛ وفوارق التعلم فـــى البيـــت المرتبطة بالفوارق بين الطبقات الاجتماعية؛ وأنواع المهارات والخبرات التى كانت الطفلات تعرضنها فى بيوتهن، والخلافات الرئيسية بين التعليم الـــذى تقدمه الأمهات وذلك الذى يقدمه مدرسو الحضانة. ولكى نجيب علـــى تلـــك الأسئلة قررنا الحصول على تسجيلات كاملة لتفاعلات الطفلات مع الكبـــار فى عصر أحد الأيام فى بيوتهن، وفى صباح يومين فى مدارس الحضـــانة. واحتفظنا بتسجيل مختصر فقط بما كان الطفلات تفعلنه عندما كانـــت كـــل واحدة منهن بمفردها أو عندما كن يلعبن مع أطفال آخرين، وهـــى أنشـــطة تشغل معظم وقتهن فى المدرسة. لذا سوف يلاحظ القارئ أننا لم نعقد مقارنة شاملة بين حياة الطفلات فى البيت وحياتهن فى المدرسة. ويرجع هـــذا لأن محور دراستنا كان عن الدور التعليمى الذى تقوم الأم به، ودور المعلم أيضا، ولكن فقط بغرض المقارنة بين دوره ودور الأم.

يتضمن مشروع أى بحث خيارات. وحين تجعل تركيزك منصبا على مسألة واحدة، فإنك بذلك تهمل مسائل أخرى. وقد يجادلنا بعض علماء النفس فى قرارنا بدراسة المحادثات التى تدور بين الكبار والطفلات على أساس أن الطريقة الأولى والأساسية التى تتعلم بها الطفلات الصغيرات تكون من خلال استكشاف العالم المادى من حولنا، وبملاحظة تأثير أعمالنا عليه. وفى الوقت الذى لا ننكر فيه أهمية هذا الشكل من أشكال التعليم، فإننا كنا نتعامـــل مـــع مسألة مختلفة، مسألة تختص بدور الكبار فى إعطاء معنى لخبـــرة الطفـــل وتجاربه.

ومن منظور آخر، قد يجادل آخرون أنه بالتركيز على محادثات الكبار مع الأطفال، أخفقنا فى أن نضع فى الاعتبار ما تتعلمه الطفلات من طفلات وأطفال آخرين. ومرة أخرى، نحن لا نود أن ننكر حقيقة أهمية مثـــل هـــذا العلم. إن الأطفال كبار السن غالبا ما يتعمدون تعلـــيم إخـــوتهم وأخـــواتهم الأصغر منهم سنا، الذين يتعلمون الكثير منهم بالتقليد. لكن بعـــض نـــواحى الفهم والإدراك الاجتماعى والمهارات الاجتماعية قد لا يمكن تعلمهـــا فـــى

الواقع إلا بالتفاعل مع الآخرين. ومع ذلك، هناك قدر كبير من الدلائل التى تشير إلى أن الآباء، وفى المجتمعات الغربية على الأقل، لهم التأثير الأكبر على أبنائهم فى اكتساب المعرفة واللغة. فمثلا، نحن نعرف أن الأطفال الصغار الذين يقضون معظم أوقاتهم مع أطفال آخرين، وليس مع كبار السن – مع توائم، أو أطفال من عائلات كبيرة، وأطفال فى مؤسسات اجتماعية – عادة ما يكونون بطيئين فى تطوير اللغة مقارنة بالأطفال الذين كانوا أول مواليد آبائهم أو وحيدى آبائهم. وإلى جانب هذا، فنحن نعرف أن كلام الأطفال الموجه للكبار يميل لأن يتكون من جمل طويلة وأكثر تعقيدا، مع قدر أكبر من مفردات اللغة عن سواه من الكلام الذى يوجهونه لأطفال آخرين. وحيث إننا لم يكن لدينا سوى مصادر محدودة، لذا قررنا أن نركز على الشخص المنوط بالمسئولية الأساسية لتعليم الطفل الصغير، وهى الأم. (كنا ندرك جيدا أهمية الدور المهم للأب فى حياة الطفل، ولكنه فى معظم العائلات الإنجليزية، بما فى ذلك تلك العائلات التى قمنا بدراستها، تقضى الأمهات وقتا أطول بكثير مع أطفالهن عما يقضيه الآباء)

وهناك قرار آخر اتخذناه وهو أن نقوم بدراسة البنات فقط. وكان من الممكن الحصول على ميزات واضحة فى حالة دراسة كل من الأولاد والبنات، ولكنه، ولكى نعقد مقارنات سليمة من الناحية الإحصائية بينهم، كنا سنحتاج لعدد أكبر بكثير من الأطفال. وكان السبب الرئيسى لاختيارنا للبنات هو أن البنات، فى سنوات ما قبل الالتحاق بالمدارس، يغلب عليهن أن يتكلمن أكثر من الأولاد، وبطريقة أوضح فى الكلام. إضافة لهذا، شعرنا أنه فى مجتمع مازال الرجال هم المسيطرون عليه، يصبح هناك ميزة ما فى التركيز على البنات، وعلى التفاعلات بين الأم وابنتها.

وأخيرا، وبعد ذلك قررنا مراقبة ثلاثين بنتا. خمسة عشر منهن من عائلات الطبقة المتوسطة، وخمسة عشر أخريات من عائلات الطبقة العاملة، نتحدث مع أمهاتهن فى البيوت ومع معلميهن فى مدارس الحضانة. ونصف فى الباب التالى كيف اخترنا الأطفال وكيف قمنا بتنفيذ الدراسة.

كيف نُقدم مادتنا

كان التصور فى البداية أن تتخذ دراستنا هيكل وتصميم علـــم الـــنفس التقليدى؛ بمعنى أننا عقدنا مقارنات كمية بين مجموعات مختلفة من الطفلات والأمهات. ونظرنا مثلا إلى عدد الأسئلة ذات الأنواع المختلفـــة التـــى تـــم طرحها، وإلى عدد المحادثات التى تمت فى موضوعات منوعة. كما عقـــدنا مقابلات مع جميع الأمهات بعد انتهاء المراقبات. وقد أفرز هذا النهج نتـــائج مفيدة للغاية ؛ ونقدم النتائج بالتفصيل فى ملحق لهذا الكتاب، كما تم نشـــرها فى مقالات علمية (مذكورة فى الملحق).

ومع ذلك فإن هذا التصميم لم يحظ برضانا. لقد شعرنا بحاجتنا إلى أن نذهب فيما وراء المألوف، وأن ننظر بالتفصيل لما كان يحدث عندما كانـــت كل طفلة تتكلم مع أمها أو معلمتها. ولم تكن هذه مجرد رغبة لإضفاء الحياة للجداول الإحصائية بتقديم أمثلة إيضاحية. كان ذلك أيضا لأننـــا اعتقـــدنا أن دراسة محادثة بعينها بعمق يمكن أن تقدم بصائر لا يمكن الحصول عليها من التحليل الإحصائى، ويمكن أن تولد أفكارا جديدة عن القضايا التـــى كانـــت موضع اهتمامنا. لذا فإن هذا الكتاب لا يشمل فقط مناقشة لبياناتنا الكمية، لكنه يشمل أيضا مناقشات تفصيلية لمحادثات فردية، ودراسة عـــن بنـــت معينـــة بالذات فى بيتها وفى مدرسة الحضانة.

(٢)

كيف قمنا بهذه الدراسة

نقدم فى هذا الباب وصفا للطرق التى اخترنا بها الطفلات للدراسة، وكيف قمنا بتسجيل محادثاتهن وأعددنا نسخ الدراسة. ونناقش أيضا القضايا التى تخص ما إذا كانت عينتنا تقدم ما نريد قوله، وإلى أى مدى أثر وجود معدات التسجيل والشخص المراقب فى ما كنا نحاول ملاحظته ومراقبته. وربما يود من يهتمون بالنتائج التى توصلنا إليها وليس بالطرق التى اتبعناها أن يمروا مرور الكرام بسرعة على هذا الباب.

اختيار الطفلات

لأن مراقبة الطفلات وتحليل محادثاتهن عملية تستغرق وقتا طويلا، كان علينا أن نقصر عينتنا على ثلاثين طفلة فقط، بواقع خمسة عشر طفلة لكل مجموعة من مجموعتى الطبقات الاجتماعية. ونقدم فى الباب السادس وصفا لمعاييرنا للطبقة الاجتماعية. ولكى نقدم مقارنة صحيحة وفعالة بين المجموعتين، كان من الضرورى أن تكون ظروف الطفلات متشابهة بقدر الإمكان فى كل شيء ماعدا الطبقة الاجتماعية. وقد فسرنا من قبل قرارنا باختيار بنات فقط للدراسة. والطفلات الصغيرات تنمون وتتطورن بسرعة شديدة، لذا كان قرارنا التالى هو اختيار بنات داخل نطاق ضيق من معدلات أعمارهن، أى فى حدود ثلاثة شهور من أعياد ميلادهن الرابع. يصعب فى بعض الأحيان على الشخص الغريب عن البنات أن يفهم كلامهن لو كان عمرهن أصغر من ذلك. ومن جهة أخرى، فإن البنات فى لندن غالبا ما يبدأن الانضمام للمدارس الابتدائية التى تستغرق كامل ساعات الدوام المعتادة وهن فى سن الرابعة والنصف.

وحيث إننا كنا نريد مراقبة الطفلات فى البيت وفى مدرسة الحضانة، فقد ضممنا الطفلات اللاتى كن فى مدارس حضانة أو صفوف صباحية فقط،

وكن مع أمهاتهن فى البيوت فى فترة ما بعد الظهر. وكان هذا مطلب سهل التحقيق حيث إن الغالبية العظمى من الطفلات يذهبن لمدارس الحضانة والفصول فى فترة واحدة فقط. وكان معنى ذلك أن الطفلات اللائى كان عمل أمهاتهن على فترتين، أى دوام كامل، كُن يُستبعدن من الدراسة لكن ٥% فقط من النساء البريطانيات اللاتى كانت أصغر طفلة عندهن أقل من الخامسة هن اللاتى كن يعملن دواما كاملا فى ذلك الوقت. كان لثلث الأمهات فى دراستنا وظائف عمل فترة واحدة إما فى الصباح أو فى المساء. كما استثنينا أيضا العائلات التى يحتمل أن يكون الأب فيها موجودا فى فترة ما بعد الظهر، حيث إن ذلك يمكن أن يؤدى إلى تغير شكلى كبير فى البيت كموقع للدراسة.

وكان المطلب الأساسى التالى فى عملية الاختيار هو أن يتم سحب طفلات الطبقة المتوسطة وطفلات الطبقة العاملة من المدرسة نفسها. وكان هذا لأننا أردنا أن نضمن أن أى فوارق بين سلوك الطفلات فى المدرسة، أو أى تصرفات لهيئة العاملين بالمدرسة تجاههن، لم يتسبب فيها فوارق بين المدرسات أو المدارس التى تهتم بطبقة اجتماعية واحدة بعينها دون غيرها. كانت كل التلميذات منتظمات فى المدرسة لمدة فصل دراسى كامل على أقل تقدير.

وكان القرار التالى هو استبعاد العائلات التى كانت غير قياسية أو غير سوية فى بعض ظروفها. ومن هنا، استثنينا العائلات التى لم تكن اللغة الإنجليزية لغتها الأساسية. كما استثنينا العائلات التى بها أحد الوالدين فقط، والعائلات التى بها أكثر من ثلاثة أطفال على أساس أنهم قد يتصرفون بشكل مختلف بعضهم عن البعض الآخر، وأن أقل من ١٠% من الأطفال البريطانيين فى ذلك الوقت كانوا يعيشون فى عائلات من أحد الأنواع التى ذكرناها من العائلات.

وبعد أن استقر رأينا على معاييرنا فى الاختيار، كان علينا بعد ذلك أن نجد الطفلات اللاتى يتفقن مع مطالبنا وقراراتنا. ولكى نقوم بهذا الإجراء،

أجرينا اتصالات مع كل مدارس الحضانة والفصول فى مكتبين من مكاتب التعليم المحلى اللذين كنا نعرف أنهما يضمان نسبا كبيرة من الأطفال سواء من بيوت الطبقة المتوسطة أو من بيوت الطبقة العاملة، وطالبنا بتعاون الهيئات العاملة بها. ولم ترفض أى مدرسة الاشتراك فى الدراسة. وعقب ذلك، وبمساعدة هيئة العاملين أعددنا قائمة بالطفلات ذوات السن المناسب، وحجم العائلة. وتم الاتصال بأمهات تلك الطفلات، كما تم إجراء مقابلة قصيرة فى المدرسة مع كل أم. وفى تلك المقابلة، كنا نطلب معلومات من الأم غير متاحة بالضرورة لهيئة العاملات فى المدرسة، مثلا ماذا عن مؤهلاتهن العلمية، وماذا عن وظيفة أزواجهن، ومن كان يرعى كل طفلة فى فترة ما بعد الظهيرة. وشرحنا ما سوف تتضمنه الدراسة، وسألنا ما إذا كانت تلك الأمهات على استعداد للتعاون فى حال اختيار طفلاتهن. ومن المدهش أنهن جميعا وافقن. وأخيرا اخترنا اثنتين كيفما اتفق – أو أربعة فى بعض الحالات – من الطفلات اللائى توافقن مع معاييرنا من كل مدرسة، مع وجود شرط تساوى أعداد طفلات الطبقة العاملة مع أعداد طفلات الطبقة المتوسطة اللاتى يتم اختيارهن من كل مدرسة. وكنا نهدف إلى أن نشرك أكبر عدد ممكن من المدارس فى الدراسة حتى لا تتشتت مشاعرنا بسبب أى صفات أو معالم غير عادية لمدرسة بعينها أو معلم بعينه. وفى النهاية كنا قد عثرنا على الثلاثين طفلة، موزعات بالعدل وبالتساوى بين تسع مدارس وفصول حضانة.

كانت عملية الاختيار هذه عملية ممتدة، بينما كانت العينة النهائية صغيرة جدا، لذا قد يتساءل القارئ، وله ما يبرره فى ذلك، كيف كان ذلك الاختيار نموذجيا؟ بالتأكيد لا يمكن تعميم مشاعرنا نحو المجموعات التى استثنيناها، على سبيل المثال العائلات كبيرة العدد والعائلات التى لا تتحدث أساسا باللغة الإنجليزية. وهناك اعتبار آخر، وهو أن جميع الطفلات اللاتى وقع عليهن الاختيار كن يذهبن إلى مدارس حضانة ذات فترة عمل واحدة. ومدارس الحضانة مجانية فى بريطانيا، لكنها ليست إجبارية، لذا يمكن النقاش فى أن العائلات اللاتى تستخدمها، لاسيما عائلات الطبقة العاملة، عائلات

غير قياسية. ونحن لم تتوفر لدينا دلائل على أنها كذلك، فمثلا عندما كنا نسأل الأمهات لماذا كن يرسلن أطفالهن للمدرسة، لم تقدم أى واحدة منهن سببا "تربويا تعليميا". وعادة ما كن يجبن بأن المدرسة كانت قريبة جدا من بيوتهن، أو أن أطفالهن كن يشعرون بالملل فى البيت أو أنهن كن محتاجات لوجود صحبة معهن. ومع ذلك فإن أقوى سبب لاعتقادنا أن العينة التى اخترناها لم تكن غير قياسية هو أن الكثير مما وصلنا إليه تم ثبوت صحته والتصديق على ما جاء به فى الدراسات الأكبر من دراستنا بكثير لأولاد وبنات فى سن الثالثة والرابعة فى بيوتهم، والتى قام بها "ويلز" فى بريستول و"ديفى" فى ستوك. ولا يمكن مضاهاة تلك الدراسات بشكل كامل مع دراستنا حيث إن "ديفى" لم تسجل محادثات، وسجل "ويلز" عينات من الكلام مدتها تسعين ثانية فقط. ولكن تشابه ما وصلنا إليه مع ما وصلوا إليه فى المواضع التى نتوافق فيها على آراء ووجهات نظر واحدة.

تسجيل المحادثات

انتهت الآن الأيام التى كان تسجيل المحادثة يتم فيها بالورق والقلم. ويسمح التسجيل السمعى الإلكترونى للباحث بأن يستمع للغة أو الأسلوب صعب الفهم عدة مرات لو لزم الأمر. كما يسمح هذا النوع من التسجيل أيضا بأن يستمع اثنان أو أكثر من المراقبين للمحادثات كل على حدة ثم يقارنوا بين تفسيراتهم لما استمعوا إليه.

ودرسنا باختصار فكرة استخدام الفيديو أو الفيلم، لكننا أسقطنا هذه الفكرة بسرعة من حساباتنا. إن آلات التصوير والمعدات الأخرى يمكن أن تكون مقحمة على المهمة التى نقوم بها، وليس هذا فقط، بل إنها تصعب عليهم أيضا التحرك والانتقال من مكان إلى آخر. وكنا نريد أن تكون للطفلات الحرية فى الانتقال لأى مكان يردن الانتقال إليه، سواء فى البيت أو فى دور الحضانة، ولم تستسغ إحدانا فكرة الركض من أحد أطراف الملعب فى المدرسة للطرف المقابل له، وهى تحمل آلة تصوير ثقيلة، وتحاول أن

تجعل طفلة عمرها أربع سنوات تظل فى الصورة. وهناك سبب آخر وهو أن تحليل أفلام الفيديو يستهلك الكثير من الوقت.

أما طريقة التسجيل السمعى التى تبنيناها أخيرا، لكى نسمح بحرية الحركة للطفلات، فكانت تتطلب تعليق أو ربط ميكروفون لاسلكى فى ملابس الطفلة. وقد استخدم باحثون آخرون هذه الطريقة بنجاح. والميكروفون اللاسلكى مايك صغير – مثل ذلك المستخدم فى المقابلات التليفزيونية – متصل بسلك توصيل مكسو بمادة عازلة لجهاز إرسال صغير: وهذا الجهاز يجب أن تتقلده الطفلة أيضا. ويرسل جهاز الإرسال إشارة لجهاز استقبال يمدها بدوره داخل جهاز تسجيل وأجرينا تجارب بطرق مختلفة لربط الميكروفون اللاسلكى فى ثوب الطفلة قبل أن نصل للحل لنهائى. وتألفت تلك التجربة من تهيئة ثوب جذاب بلا أكمام يمكن لبسه وحده أو بلوزة قصيرة فوق كنزة تائية "تى شيرت" أو "بنطلون". وأمدنا صانع الثياب تلك بصدر رحب بثمانية من هذه الأثواب ذات أحجام وألوان مختلفة. وتم تخييط الميكروفون فى جيب مبطن فى صدر الثوب على بعد من خمسة عشر إلى عشرين سنتيمترا من فم الطفلة. أما سلك التوصيل من الميكروفون فقد تم تخييطه فى بطانة الثوب بحيث ينتهى عند جهاز الإرسال الذى كان موضوعا فى جيب مبطن آخر فى ظهر الثوب. وكان جهاز الإرسال ثقيلا جدا فى البداية لكننا قللنا من وزنه ليصبح ١٥٠ جراما وذلك باستبدال غلافه الخارجى المصنوع من النحاس الأصفر بغلاف مصنوع من الألومنيوم. وكان هناك سلك هوائى قصير يتدلى على نحو رخو لأسفل من جهاز الإرسال داخل بطانة الثوب. ووُضعت معدات التسجيل فى الغرفة التى كانت الطفلة تمضى فيها معظم وقتها (وهى عادة حجرة الدراسة فى مدرسة الحضانة، وغرفة المعيشة فى البيت) بحيث تستطيع السيدة المراقبة أن تراجع عملها بسهولة. وكلما كان ذلك ممكنا، كانت تلك المعدات توضع بعيدا عن خط الرؤية المباشر للطفلة، فوق بيانو أو خلف أريكة مثلا.

وكانت هناك حتما بعض المشاكل الفنية. فقد كان هناك احتمال بأن

تنفد طاقة البطاريات الكهربائية بشكل غير متوقع أو تُفك أسلاك التوصيل، وأحيانا يتوقف جهاز الإرسال عن العمل تماما. إضافة لهذا، كانت التسجيلات عموما ذات نوعية رديئة عند الاقتراب من طريق رئيسى، ووضح أن جهاز الاستقبال له حساسية معينة ضد محرك السيارة أو الشاحنة على وجه الخصوص. ومع ذلك، فإجمالا نجح ترتيب العملية فى الأداء الجيد بشكل يثير الدهشة، وتمكنا من الحصول على تسجيلات واضحة بشكل معقول.

ومع ذلك لم يكن مصدر القلق الأكبر الذى يصيبنا هو ما إذا كانت الأجهزة ستعمل بكفاءة أم لا، وإنما كان مبعثه هو ما إذا كانت الطفلة ستوافق على ارتداء الثوب على الإطلاق. إن معظم من تبلغ أعمارهن أربع سنوات لديهن أفكار محددة عن الملابس التى يرتدينها، وكان أشد ما يقلقنا أن ترفض الطفلة ارتداء الثوب فى الصباح، أو أن تخلعه فى منتصف الطريق خلال فترة التسجيل وترفض ارتداءه مرة أخرى. وعند التنفيذ، كان لابد من استبعاد طفلتين من العينة لأنهما رفضتا ارتداء الثوب. وعبرت طفلة أو اثنتين فى البداية عن عدم رضائهما بالثوب، لكن المدرسات تارة أو الأمهات تارة أخرى تولوا إقناعهما بالمواصلة. وأحيانا، لو أن طفلة مثلا أرادت أن تدخل حماما للتجديف، كانوا يشلحون لها ثوبها، وكانت السيدة المراقبة خلال تلك الفترة تسجل المحادثة بالورقة والقلم. وفى الحقيقة، أحبت معظم الطفلات "الثوب الاستثنائى" كما كن يطلقن عليه عادة، ربما لأنه كان يجعلهن يشعرن بأنهن مختلفات قليلا أو لهن أهمية خاصة. ورأينا أن أفضل شيء أن نطلب من الأمهات جعل البنات يرتدين الثياب فى الصباح الباكر بدلا من أن نحاول أن نفعل ذلك بأنفسنا أو أن نطلب من المعلمات فعل ذلك.

وجود مراقب

فى الوقت نفسه الذى كنا نعد فيه وسائلنا الفنية للتسجيل، كنا نحاول أيضا التعامل مع مشكلة أخرى: هل كان من الضرورى حضور واحدة من فريق البحث أثناء القيام بالتسجيلات؟ واكتشفنا بسرعة أن وجود المراقبة أمر

جوهرى. وعندما حاولنا القيام بالتسجيلات دون حضور مراقبة، وجدنا أنه من الصعوبة بمكان استنباط ما كان يحدث. وكان الأمر كذلك فى مدرسة الحضانة على وجه الخصوص. إن صوت الطفلات الصغيرات يبدو متشابها جدا فى التسجيل، وكان من الصعب جدا تحديد أى الطفلات كانت تتكلم ولا أيهن التى كان يُوجه إليها الكلام فى أى وقت من الأوقات. إضافة لهذا، فإن الكثير مما كانت تقوله الطفلة ــ ومما كان يُقال لها، كان له معنى فقط لو عرف الإنسان بالضبط ما الذى كان يدور. إن ملاحظة من نوع "لا يمكننى أن أفعل هذا، بسبب هذا الشيء الموجود أمامك هنا.." لا يمكن فهمها عمليا دون معرفة محيط المكان الذى قيلت فيه.

كان علي السيدة المراقبة إذن متابعة الطفلة عن كثب لكى تستمع لمحادثتها، وتدون ما كانت تفعله بالضبط. وكانت تتم مراقبة طفلة واحدة صباح كل يوم فى المدرسة. وكانت المراقبات تحاولن الابتعاد عن خط الرؤية لكل من الكبار والصغار كلما أمكنهن ذلك، ومع ذلك، لابد من أنهن كن يبدون متطفلات بشدة فى أمور غيرهن.

وجعلنا قرارنا باستخدام مراقبة وجها لوجه مع ما يمكن أن تكون أكبر مشكلة فى الأبحاث المبنية على المراقبة والملاحظة : إلى أى مدى يؤثر وجود مراقبة فيما يتم مراقبته؟ وفى حالتنا، نحن لم يكن عزمنا استخدام مراقبة وحسب، بل إننا كنا نريد أيضا أن ترتدى الطفلة ثوبًا من نوع خاص، مجهزًا بميكروفون لاسلكى وجهاز إرسال.

ألم يكن من المحتمل أن هذا التدخل الغريب بلا شك فى حياة الطفلات الصغيرات وعائلاتهن يمكن أن يفرز محادثات غير طبيعية وغير نموذجية؟

يعتقد معظم الباحثين ذوى الخبرة فى القيام بعمل مراقبة للأطفال الصغار أن تأثير المراقبة يكون ضئيلا للغاية. ولقد أكدت تجربتنا السابقة فى دور الحضانة أنه، وبعد فترة التأقلم الأولى، تتجاهل الطفلات الصغيرات، اللاتى هن أقل من الخامسة بالتأكيد، وجود السيدة المراقبة. ومع ذلك، بدا أنه

من غير المحتمل أن يكون الحال على هذا المنوال للطفلات أو الآباء في البيوت الخاصة، حيث يكون الغريب أكثر تطفلا واقتحاما لحياة الآخرين الخاصة. ونحن كآباء وجدنا أنه من الصعب الاعتقاد أننا يمكن أن نتصرف بشكل عادى وطبيعى مع طفلاتنا لو كانت مراقبة غريبة تجلس في ركن الغرفة وتكتب ما يحدث أمامها. وكانت المسألة الحاسمة هى ما إذا كانت الأمهات سوف يتأثرن تأثرا بالغا يجعلهن يتجاهلن النتائج ويضعفن منها.

أما وقد علمنا أهمية تلك المسألة، فمما يدعو للعجب مدى ندرة ما توجهت به الأبحاث لمعرفة التأثير الفعلى للمراقبة فى هذه العملية. ومما لاشك فيه أن مرجع ذلك هو صعوبة قياس تأثيرات المراقبة بشكل فعلى. وكان أحد المناهج الذى استخدم فى هذا المجال هو عقد مقارنة بين موقف ما فى هذه العملية فى وجود مراقبة مرة وفى عدم وجودها مرة أخرى. فمثلا : قارنت دراستان فى أمريكا البيانات التى تم تحصيلها بوجود مراقب فى بيت خاص ببيانات تم تحصيلها بترك جهاز تسجيل يعمل فى البيت. ولم تكن هناك فوارق لها أهميتها بين الحالتين. والمشكلة فى هذه الدراسات هى عدم وجود وسائل لتقييم مدى ما كان من تأثير لجهاز التسجيل فى حد ذاته على العائلات. وفيما عدا حجب المراقبة نفسها عن الأعين داخل خزانة، لا يمكن قياس موقف حقيقى تكون فيه المراقبة غائبة أو غير موجودة.

وهناك طريقة بديلة لتقييم تأثير المراقبة وهى استخدام أسلوب التعويد أو الترويض. ويفترض الباحث هنا أن أى تأثير يحدث بسبب وجود مراقبة سوف يقل حجمه بمرور الوقت، وأنه يمكن ضبط ومراقبة ذلك بالقيام بعدد من المراقبات المتعاقبة. وبالطبع، فطالما تكون المراقبة موجودة، فلا يمكن لأحد أن يتأكد مطلقا من أن تأثيرها قد انعدم بسبب تعود أفراد الأسرة على وجودها ولأن الأسرة أصبحت تتصرف بشكل طبيعى. ومع ذلك فالتغيرات الملحوظة عبر فترة من الوقت يمكن أن توحى بأن التأثير الأولى للمراقبة يتناقص شيئا فشيئا.

واقترحت أبحاث سابقة حول هذه المسألة أنه يمكن أن تكــون بعــض الجوانب السلوكية للأسرة قد تأثرت بشكل مختلف عن جوانب أخرى. فمثلا : وجد الباحثون الذين نظروا لعدد التصرفات الموجهة نحو المراقبة، أو إلــى عدد التعليقات التى قيلت عن معدات التسجيل أن هذا النــوع مــن الســلوك سرعان ما يتلاشى خلال الزيارات الأولى القليلة. وعلى الجانب الآخر، لــم تجد الدراسات التى نظرت لنواحى أخرى من تصرفات المشاركين تغييرات كبيرة أو لها مدلولها عبر ست أو سبع أو عشر زيارات.

ونظرا لأن الأبحاث السابقة لم تقدم نتائج نهائية حاسمة، قمنا بدراســة تمهيدية صغيرة لنتحرى بأنفسنا عما يمكن أن يكون لوجودنا من تأثير. وفى تلك الدراسة التمهيدية، سجلنا لتسع طفلات فى كل من البيــت و المدرســة خلال أربعة أيام متتالية واستخدمنا الثياب الخاصة التى أعددناها، وبوجــود مراقبة. وكما حدث فى الدراسة الرئيسية، تولت سيدتان القيام بكل المراقبات فى البيوت وهما: "هيلين كارمايكل" و "جيل بينكرتون". لقد شعرنا (وربما كنا مخطئين فى ذلك) أن المراقب من الرجال قد يضيف للإحراج الذى تشعر به الأمهات، إضافة إلى كونه قد يسبب القيل والقال فى محيط الجيــران. ومــع ذلك قام "مارتن هيوجيز" ببعض المراقبات فى المدارس.

وقمنا بقياس مقدار المحادثات التى كانت مرتبطة بوضوح بالمعــدات وبوجود مراقبة، وذلك كاختبار أول لتأثير المراقبة. واشتمل ذلك على الكلام عن المراقبة أو عن المعدات (مثلا، "ماما، متى ستبتعد تلك السيدة؟")، إضافة إلى محاولة إشراك المراقبة فى محادثة، أو جعلها تشترك معهن فى لعبة ما. وكما وجد باحثون آخرون من قبل، كان تأثير هذا النوع من السلوك أكبر ما يكون فى أول يوم من أيام المراقبة ــ سواء فى البيت أو فى المدرسة ــ لكنه تضاءل بسرعة بعد اليوم الأول.

وبعد ذلك أجرينا قياسا لتلك النواحى من الكلام التى اعتقدنا أنها يمكن أن تتأثر لو حاول شخص كبير التأثير على المراقبة. واشتملت تلك النواحى

على المقدار الكلى الذى تحدث فيه الكبار مع الطفلة، ومقدار الكلام المتصل بالتحكم والسيطرة أو اتباع النظام، ومقدار الوقت الذى انقضى فى اللعب مع الطفلة، وفى تعليمها أو تفسير أشياء لها، وإعطائها اهتمامًا خاصا.

وعندما نظرنا إلى مدى تغير تلك النواحى خلال الزيارات الأربع، أصابتنا الدهشة إلى حد ما لما وجدناه. لقد كنا نتوقع أن وجود المراقبة سيكون مصدر فوضى وتعطيل للعملية فى البيت عنه فى مدرسة الحضانة المزدحمة والمليئة بالحركة، وأنه لو حدثت أى تغيرات بمرور الوقت، فإنها ستحدث فى البيت وليس فى المدرسة. ولكن فى الحقيقة ما وجدناه كان على العكس من ذلك. ففى البيت، لم يحدث أى اختلاف بشكل متكرر مطلقا ما بين زيارة والزيارة التى تليها فى قياس قمنا به. ومع ذلك طفا شكل محدد على السطح. لقد أصبح مقدار كلام العاملات فى المدرسة للطفلة فى اليوم الأول أقل بشكل له مغزاه عنه فى أى يوم من الأيام الأخرى. فقد تضاعف مقداره فى اليوم الثانى، ثم ازداد بالتدريج فى اليومين الثالث والرابع. لم تكن هناك تغيرات كبيرة فى الطريقة التى كانت العاملات تتكلمن بها، وبدا بشكل واضح وكأن العاملات كن يتجنبن أن يراقب الطفلة أحد فى اليوم الأول، وبالتالى أولينها قدرا كبيرا من الاهتمام، ولكن ذلك تضاءل تدريجيا.

وإذا كان الأمر كذلك، لماذا إذن لم تتكرر نفس العملية فى البيت؟ وقد تكون الإجابة أن الأمر الأصعب بكثير أن تُغير مقدار الاهتمام الذى توليه للطفلة فى البيت عما توليه لها من اهتمام فى المدرسة. ففى البيت كان نمط التفاعل بين الأم والطفلة يبدو متأصلا، ومبنيا على عادات تضرب بجذورها بعمق بينهما. وفى الحقيقة، لقد أخبرتنا معظم الأمهات أن لديهن أنماطا محددة للغاية لكيفية قضائهن لفترة ما بعد الظهيرة، وأنهن، وببساطة، اتبعن تلك الأنماط الروتينية كالعادة خلال الزيارات التى قمنا بها لبيوتهن. لقد كان من المستحيل عليهن تقريبا تجنب طفلاتهن دون ظهور احتجاجات، مع أنه يمكن أن تكون كل من المعلمات والأمهات قد أعطين الطفلات اهتماما أكبر خلال الدراسة التى قمنا بها.

وبالطبع ليس معنى أن سلوك الأمهات لم يتغير خلال أربعة أيام، أنهن لم يتأثرن بشكل أو بآخر بوجود السيدة المراقبة. ويبدو أنه من المنطق أكثر أن نستنتج أن تلك الفترة لم تكن طويلة بالنسبة لهن بالقدر الذى يـألفن فيها وجود المراقبة. وكان السؤال المهم بالنسبة للدراسة هو ما إذا كـان تـأثير المراقبة كبيرا بالشكل الذى يحدث تحريفات خطيرة فى الطريقة التى كانت تتكلم بها الأمهات مع طفلاتهن أم لا؟

هناك مصدران للدلائل التى يمكن من خلالها الإجابة على هذا السؤال. أولا، لقد قمنا بطلب رأى الأمهات أنفسهن. بعد بضعة أسابيع من التسجيل عادت واحدة من فريق البحث (هياين كارمايكل) لتجـرى مقابلـة معهـن، وسألتهن، من بين ما قدمت من أسئلة، كيف شعرن أنهن وطفلاتهن قد تأثرن بعملية التسجيل؟ وقالت أكثر من نصف الأمهات (ثمانية عشر من ثلاثـين) أنهن قد تأثرن بدرجة كبيرة حتى إن التسجيلات لم تمثلهن أو تصورهن على حقيقتهن، وقالت معظمهن أنهن شعرن بالقلق والحيرة إلى حد ما، وأنهن كن "غير طبيعيات تماما". وقالت ثلاثة منهن أنهن كن أكثر صبرا عما تعـودن، لكن واحدة منهن قالت إنها كانت تصيح أكثر من المعتاد. وقالت ثلاثة إنهـن حاولن فعل أشياء مع طفلاتهن أكثر مما كان يمكن أن يفعلن عادة. أما عـن الطفلات، فإن ما يقرب من نصف الأمهات (أربع عشرة من ثلاثين) اعتقدن أنهن تأثرن بالتسجيلات أيضا، فى ثلاث حالات حدث هذا التأثر فـى اليـوم الأول فقط. وقيل عن ثلاث طفلات إنهن كن أهدأ من العادة، بينما واحدة فقط "تكلمت ضعف ما كانت عليه عادتها فى التكلم". وقيل عن سلوك اثنتين إنـه كان أفضل من المعتاد، لكن ثلاثة منهن سعين للفت الأنظار إليهن.

كانت تلك دلائل لا شك فيها لتأثير السيدة المراقبة، لكـن المراقبـات أنفسهن اعتقدن أن التأثير كان بسيطا جدا. فلم يبدو القلـق والحيـرة علـى الأمهات ؛ وبدت تصرفات الأسرة طبيعية جـدا، غضـب الـبعض ونفـذ صبرهن، وأحيانا كانت الطفلات تسب وتشتم وتلطم. وواصـلت الأمهـات

نشاطهن الخاص بهن، مثل قراءة الصحف، أو غسيل شعرهن؛ أو الاتصال تليفونيا بالأصدقاء؛ وبكت الطفلات، وعبسن، وأطلقن الصيحات. ويستطيع القراء إلى حد ما عمل تقييمهم الخاص من المحادثات التى اقتبسناها وأوردناها على سبيل المثال فى هذا الكتاب. وكان استنتاجنا الخاص هو أن سلوك الأمهات ربما يكون قد تعدل فى أى اتجاه كن يعتقدن أنه يجعل منهن "الأمهات الفاضلات". كنا نشك ما إذا كان ذلك السلوك قد تبدل بشكل عنيف، ولو كان ذلك فقط بسبب الدور المهم الذى لعبته توقعات وآمال الطفلات ومطالبهن فى تشكيل سلوك أمهاتهن.

وبناء على دراستنا التمهيدية هذه إذن، قررنا ألا نستخدم البيانات والمعلومات التى جمعناها فى الزيارة الأولى للمدرسة أو للبيت. كما قررنا أيضا أن تسجيلاتنا كانت تمثل الحياة "الطبيعية" بشكل كاف لتبرير السير قدما فى دراستنا الأساسية.

الوقت الذى نسجل فيه

فى البدء جربنا مُددًا زمنية متنوعة للتسجيل وصلت لست ساعات على نحو موصول. وكان ذلك يمثل شدا عصبيا شديدا على السيدة المراقبة – وربما على الأسرة أيضا – وفى النهاية استقر رأينا على فترة ساعتين ونصف. وكان معنى هذا أننا كنا نستطيع تسجيل دورة دراسية يومية دون تغيير شريط التسجيل، وبدرجة سرعة تكفى للحصول على تسجيل ذو نوعية جيدة.

وكنا قد قمنا فى دراستنا التمهيدية بتسجيلات للطفلات فى ثلاثة أوقات مختلفة بعد الظهر فى أيام مختلفة، بحيث نبدأ الساعة ١٢,٣٠ و ٢,٣٠ و ٤,٣٠. ووجدنا أن معظم الكلام كان يحدث فى الفترة الأولى، بعد الغداء، بينما كان معظم اللعب فى الفترة الثانية. ومن ٤،٣٠ فما فوق ذلك، كانت الحياة الأسرية تتسم بكثرة الفوضى، وذلك لعودة الآباء وأحيانا الأطفال الأكبر سنا للبيت، وتزايد إثارة الانفعالات باقتراب موعد النوم. وقررنا أن

يتم التسجيل فى الدراسة الأساسية من أى وقت يبدأ فيه الغداء – عادة ما يكون حوالى الساعة الواحدة – ولمدة ساعتين ونصف. وكان هذا يعطينا فرصة متابعة المحادثات فى فترة وقت الغداء واللعب فى فترة ما بعد الظهر، وحتى الوقت الذى كانت بعض الأمهات يشرعن فيه للذهاب لإحضار طفل أو طفلة أكبر سنا من المدرسة. أما فى المدرسة، فكنا نسجل طوال الفترة الصباحية (ساعتان ونصف فى العادة)، من الوقت الذى كانت طفلتنا تصل فيه للمدرسة، فيما عدا الفترات التى كانت المدرسة تحضر الفصل بالكامل من بيوتهن من أجل حصة قصة أو موسيقى.

وحيث إنه لم يكن هناك قدر كبير من كلام بين الكبار والطفلة فى المدرسة، لذا قمنا بالتسجيل صباح ثلاثة أيام فى المدرسة، ويومان بعد الظهر فى البيت، وفى كل حالة كنا نلقى بتسجيل اليوم الأول جانبا.

إعداد نُسخ مطابقة من الرسالة والتسجيلات

عندما قمنا بتسجيل الشرائط، واجهتنا مهمة كبرى: وهى الاستماع للشرائط واقتباس ونسخ وتدوين كل المحادثات بين الطفلات والكبار فى البيت وفى المدرسة.

من أجل هذا الغرض، قمنا بتشغيل فريق من خمسة ناسخين ومدونين استمعوا للشرائط واضعين سماعات الرأس فوق آذانهم، وباستخدام ملاحظات ومذكرات السيدات المراقبات، حددوا مواقع كل المحادثات التى دارت بين الكبار والطفلات وطبعوها على الآلة الكاتبة. ثم راجعت السيدات المراقبات تلك النسخ مرة أخرى وقمن بتصحيح أى خطاء أو حالات من سوء الفهم أو سوء التفسير، وأضفن ملاحظات كاملة، ورسوم عند الضرورة، حول النصوص التى راجعوها على الجانب الأيمن من الصفحة. وكان النتاج النهائى عبارة عن تسجيل كامل للمحادثات.

وينبغى على الباحثين الذين يضعون مثل هذه الدراسة فى الاعتبار ملاحظة أن هذه العملية من النسخ والتدوين والتحرير تستهلك وقتا كبيرا جدا.

لقد استغرق نسخ وتدوين ساعة واحدة من شرائط التسجيل التى تمت فى إحدى مدارس الحضانة تسع ساعات، وثلاث ساعات أخرى للمراجعة ولإضافة ملحوظات على النص. واستغرق تدوين ونسخ ساعة واحدة من الشرائط المنزلية اثنتى عشرة ساعة طوال، وخمس ساعات أخرى لمراجعة النصوص. وبجمع ساعات العمل بشكل تقريبى نجد أنها تصل إلى أربعة آلاف ساعة انقضت فى العمل الذى تضمن جمع البيانات والمعلومات، وتدوينها ونسخها، ومراجعتها وإضافة ملاحظات على النصوص، كل ذلك حتى قبل أن تبدأ عملية التحليل.

موقع مدرسة الحضانة

قد يكون الوصف المختصر لمدارس الحضانة والفصول مفيدا فى هذه الدراسة. كانت السلطات المحلية هى التى تدير جميع تلك المدارس والفصول، ولم تكن تفرض أى رسوم أو مصاريف على التحاق الأطفال والطفلات بها، مثلها مثل بقية النظم التعليمية. وكان الأطفال الذين يبلغ عمرهم من ثلاث إلى خمس سنوات يلتحقون فى الحصة الدراسية الصباحية أو الدورة الدراسية التى تبدأ بعد الظهر، وكل دورة منهما مدتها ساعتين ونصف أو ثلاث ساعات، وتنوع حجم الصف ما بين عشرين إلى خمسة وعشرين طفلا وطفلة، وكان كل فصل يضم أطفالا أعمارهم ثلاث وأربع سنوات، وكان يعمل به مدرس مُدرب أو مدرسة مُدربة، ومساعد مدرس أو مساعدة، وأحيانا يساعداهما أحد التلاميذ.

وكانت كل الفصول مزودة بوفرة بمجموعة كبيرة من أدوات اللعب. وكان الأطفال يختارون أنشطة اللعب بأنفسهم، كما كانت لهم الحرية عادة للدخول أو الخروج من الملعب الخارجى المتاخم للمدرسة كما يشاءون. وكان دور هيئة العاملين بالفصل هو اقتراح لعبة ما على الأطفال أو حثهم على مزاولتها، أو عرض أنشطة حرف يدوية أو ألعاب جديدة، وأن يتكلموا مع الأولاد فيما كانوا يفعلونه. وكان لمعظم المدارس نشاط واحد جماعى أو

اثنين فى الصباح، وكان من المتوقع انضمام جميع الأطفال إليه أو إليهما، وعادة ما كان هذا النشاط عبارة عن حصة قصص أو حصة موسيقى.

ونحن لم نقم بتسجيل تلك الحصص، لكننا نسخنا ودونا جميع محادثات العاملين فى الصف مع الطفلات.

ومن أجل تبسيط عملية التحليل التى كان علينا القيام بها، لم نُفرق بين المدرسات ومساعدتهن والتلميذات، واعتبرناهن جميعا "هيئة العاملات بالمدرسة". ومع أن الإنسان بالتأكيد قد يتوقع فوارق بين أساليبهن فى المحادثات، لكن قرارنا هذا كان قرارا منطقيا لأنه، ومن وجهة نظر الأطفال، كانت كل الكبيرات الموجودات تساعدن فى تقديم البيئة اللغوية للكبار فى المدرسة. ومع ذلك، فعندما نقتبس نصوص محادثات فى هذا الكتاب، فنحن نشير لوظيفة كل منهم فى الصف.

ما الذى حذفناه من النسخ الأصلية

وحيث إن ما كان يهمنا هو محادثات الكبار مع الطفلات، فإن دراستنا بالتأكيد لا تقدم صورة كاملة عن يوم كامل فى حياة طفلة. ففى معظم الأوقات لم تكن الطفلات تتكلم مع العاملات، لكن كانت كل واحدة منهن تلعب وحدها أو مع طفلات أخريات. وكثيرا ما كانت الطفلات فى البيت يلعبن فى حديقة البيت، أو على الإفريز، أو كن فى حجرات مختلفة عن حجرة أمهاتهن وأينما كانت الطفلة تذهب، كانت السيدة المراقبة تظل قريبة منها بشكل معقول.

ما قلناه للمدرسات، والأمهات والطفلات

قلنا للمدرسات والأمهات إننا كنا نقوم بدراسة لنمو اللغة فى الطفلات الطبيعيات ذوات الأربع سنوات من العمر. ولم نذكر أننا كنا ندرس أيضا كلام الكبيرات وحديثهن مع الطفلات، وذلك خشية أن نجعلهن يشعرن بالخجل أو الوعى بالذات، رغم أنه كان من الواضح من خلال الملاحظات

اللاتى كن يبدينها أنهن كن مدركات عادة بأن الميكروفونات كانــت تلــتقط حديثهن أيضا. وطلبنا من كل من العاملات فى الصف ومــن الأمهــات أن يحاولن التصرف بشكل طبيعى قدر الإمكان، وشرحنا لهن أننا لن نتمكن من أن نتحادث معهن فى غير كلفة إلا بعد انتهاء التسجيل. وطلبنا من الأمهــات أن يشرحن لأطفالهن ما يستطعن شرحه لهن بالقدر الذى يعتقدن معه بــأنهن قد فهمن. ولو حاولت الطفلات التحدث مع السيدات المراقبات أثناء التسجيل، كن يقدمن لهن إجابات صغيرة وسريعة جدا ويشرحن لهن بلطــف وكياســة أنهن كن مشغولات. وكانت العاملات والأمهات عادة ودودات ومرحبات بنا. وبعد ما انتهينا من كلا التسجيلين فى البيت، كنا كثيرا ما نذيع للأمهات بعضًا من محتويات الشريط. وفى نهاية مشروع البحث، عقدنا اجتماعات فى بعض المدارس للعاملات والآباء والأمهات الذين اشتركوا معنا ووصفنا فيها الأشياء الرئيسية التى وجدناها.

* استخدمنا سرعة ١،٧/٨ بوصة فى الثانية على شريط خمســة بوصــة ثلاثــى الاستماع لما تم تسجيله من بكرة لبكرة، ويعطى فترة تسجيل أقصاها ثلاث ساعات لكــل شريط. وكان جهاز الإرسال يعمل ببطارية ٩ فولت صغيرة كان لابد من تغييرهــا كــل أربع ساعات. وإذا كانت الطفلة تتقلد الميكروفون، فيمكنه تسجيل كل شىء تقوله الطفلــة وكل شىء يقال لها فى داخل نطاق نصف قطــر قــدره حــوالى خمســة عشــر قــدم. والميكروفون اللاسلكى يعمل فى مجال حوالى مئة ياردة من جهاز التسجيل؛ وهذا يعنــى أن الطفلة يمكنها أن تجرى بحرية فى أرجاء ملعب الحضانة، أو على الرصيف خــارج بيتها، ومع ذلك يظل يُسجّل لها كل شىء.

(٣)

التعلم فى البيت:
لعب الأدوار، وألعاب التسلية، والقصص، و"الدروس"

نناقش فى هذا الباب والباب التالى ما تتعلمه الطفلات من أمهاتهن فى البيوت، والظروف والبيئة التى يجرى من خلالها هذا التعلم. وكما ألمحنا فى الباب الأول، فإنه نادرا ما تمت دراسة هذه المسألة. ويعتقد بعض المهنيـون أن كثيرا من الأطفال – لاسيما فى مناطق الطبقة العاملة – يتعلمون القليـل فى البيوت، أو قد لا يتعلموا شيئا، ويقضون معظم أوقـاتهم فـى مشـاهدة التليفزيون. وبالإضافة إلى هذا، فإن المهنيين كثيرا ما يحثون الوالدين علـى قضاء وقت أكثر فى التحدث مع أطفالهم واللعب معهم بغرض المساعدة على تنمية المهارات الفكرية واللغوية لديهم. لكن تلك الآراء والنصائح تُقدم فـى غياب أى معرفة حقيقية عن الطرق التى يُعلم بها الآباء أطفالهم فى الوقـت الحاضر.

ومن بين طرق التعامل مع هذه المسألة توجيه السـؤال للآبـاء عـن الأشياء التى يعتقدون أنهم يُعلمونها لأولادهم فى البيـت. وعنـدما أجرينـا مقابلات مع الأمهات فى دراستنا هذه، وجدنا أنهن جميعا كانت لديهن أفكار محددة عما كن يُعلمن طفلاتهن. وعادة ما كان أول ما يذكرنه هو العـادات الحميدة أو السلوك الحسن والطاعة. وبعد ذلك أشارت اثنتا عشر من أمهات الطبقة المتوسطة، وأربع من أمهات الطبقة العاملة أنهن كن يُعلمـن بنـاتهن مناهج متنوعة جدا: "إننا نناقش كل شيء"؛ و"إنها تتعلم فى الأساس من خلال إجاباتى لجميع أسئلتها"؛ و"كل شيء... كيفية تنظيم وترتيب الحياة". وذكرت ثمانية من أمهات الطبقة العاملة، وأم واحدة من الطبقة المتوسطة، المعلومات الخاصة بالمنزل أو العائلة: "شغل البيت"؛ و"التسوق"؛ "كل شيء يحدث فـى العائلة". وقالت تسع أمهات فى كلتا الطبقتين الاجتماعيتين إنهن كن يعلمـن

طفلاتهن القراءة والكتابة أو عد الأرقام. وذكرت والدتان فقط أنهما كانتا تعلمان اللغة، ولم تشر أم واحدة لمهارات التفكير أو النمو الذهنى والفكرى.

وتمكنا من عقد مقارنة بين تلك الإجابات مع ملاحظاتنا على ما تكلمت الأمهات به بالفعل مع طفلاتهن. ومع أننا قمنا بتحليل ساعتين ونصف فقط مما سجلناه على شرائط، لكنه حدث قدر كبير من الكلام فى هذه المرة. وبدأنا بتقسيم النسخ الأصلية إلى محادثات، أى حلقات من الكلام على نفس الموضوع، تنتهى بتغيير فى ذلك الموضوع، أو بأم أو طفلة تبتعد عن مدى السمع. وبعد ذلك قمنا بقياس طول المحادثات بعدد "الأدوار" التى جاءت على لسان المشاركات فى الحديث. وعلى هذا فتكون المحادثة التالية:

الأم: تعالى هنا، من فضلك.

الطفلة: فى ظرف دقيقة واحدة.

الأم: لا، بل تعالى حالا.

عبارة عن محادثة من ثلاثة أدوار.

وفى المتوسط، كانت الطفلات تعقد سبعة وعشرين حديثا مع أمهاتهن كل ساعة، وفى المتوسط أيضا كان كل حديث منهم يدوم ستة عشر دورا. وكان هناك قدر كبير من التنوع فى هذه الجوانب؛ ففى نهاية حديث من تلك الأحاديث، كانت طفلة قد عقدت تسعة وثمانين محادثة مع أمها فى فترة ما بعد الظهيرة، بينما كان للأم تسعة فقط. ومع ذلك، فقد حدث قدر كبير من الكلام فى كل البيوت عدا البيت الذى ذكرناه أخيرا، ولم تكن تلك الأمهات تتطلب أوامر أو وصايا منا لتتكلمن أكثر مع طفلاتهن.

وقد يتساءل القارئ ما إذا كان حضور السيدة المراقبة قد أدى بالأمهات لأن تتكلمن أكثر من المعتاد مع طفلاتهن. وقد تمت مناقشة هذه المسألة فى الباب الثانى، ولكن يحسن بنا أن نضيف أن كلا من الطفلات والأمهات كن يتحكمن فى مقدار الكلام بنفس القدر، بدأت الطفلات الحديث

فى أكثر من نصف المحادثات. وكانت هناك فترات من الهدوء فى كل التسجيلات التى تمت فى البيوت، وذلك عندما كانت الطفلات تلعبن فى حجراتهن أو فى حدائق المنازل.

ولكى نفحص ما كانت الأمهات يقمن بتعليمه، أمعنا النظر فى كل دور كلام جاء على لسان الأم لنرى ما المعلومة التى نقلها لنا هذا الدور. ونظرنا إلى ما إذا كانت تلك المعلومة تخص السيطرة والتحكم (ما ينبغى على الطفلة عمله أو ما لا ينبغى عمله) أو تخص أنواعا أخرى من المعرفة. وكانت المعلومة التى لا تختص بالتحكم والسيطرة تندرج تحت مجموعات كلام من سبعة وعشرين عنوانا تتراوح ما بين معلومة أساسية عن اللون والحجم مرورا بمعلومة عن العلاقات الزمنية، والعلاقات الأسرية، والتفاعلات الاجتماعية، إلى المعلومات العامة والمواد الدراسية كالتاريخ والجغرافيا والعلوم. ولم نكن نحسب الكلام الذى ينقل معلومة متناهية فى الصغر، مثلا: "نعم"، و "لا"، و"شكرا"، و"هذا شيء جميل"، إلخ. وتم استبعاد الأسئلة والعروض والاقتراحات من هذا التحليل بالذات، رغم أنه تم تحليل الأسئلة فيما بعد كل على حدة. وكان يمكن أن نوزع دور الكلام المشتمل على أكثر من معلومة على أكثر من مجموعة كلام.

وفى المتوسط، كان ثمانية وعشرون من أدوار الأمهات المائتين من الكلام فى كل ساعة تختص بالتحكم والسيطرة. وكانت مسألة التحكم والسيطرة التى تحدث فى أكثر الأحيان فى البيوت من كلتا الطبقتين الاجتماعيتين عن التبديد أو الإضاعة والتلف: "لا تسكبيها"، و"احرصى على عدم كسرها"، و"تذكرى أين وضعتها"، وما إلى ذلك. وكثر بالمثل الكلام فى مسألة السلوك الحسن والطباع الحميدة، مثل الطباع الصحيحة أثناء تناول الطعام، أو قولك "من فضلك" و"شكرا" إلخ.

وأكثر قدر من كلام الأم كان يختص بتقديم معلومات ليست لها علاقة بالتحكم والسيطرة. وفى المتوسط، كان مئة وخمسون دورا من الكلام فى

الساعة يحتوى على معلومة عن موضوع معين، وهذا مقدار ضخم من الكلام الذى يمكن لطفلة أن تتلقاه. وكانت هذه المعلومات تغطى سلسلة طويلة من الموضوعات. وقد أعطت كل الأمهات عدا اثنتين منهن معلومات من اثنين وعشرين قائمة على الأقل من بين ثمانية وعشرين من المعلومات البعيدة عن السيطرة والتحكم. وكانت أكبر قائمة من المعلومات هذه التى تناولتها الأمهات تختص بلعب الطفلة، وكانت ثانى أكبر قائمة تختص بمعلومات عن أعضاء الأسرة، والعلاقات الأسرية، ورعاية الطفل، ومسائل تخص التنمية وأخرى تخص الشئون المنزلية. كما قدمت كثيرا أيضا معلومات عن اللون والحجم والعدد، وكذلك المعلومات العامة بما فى ذلك معلومات عن التاريخ والعلوم. وعادة ما كانت تلك المعلومات تُقدم فى نتف صغيرة جدا، وليست فى قالب "دروس". وكانت "العلوم" تتخذ فى الأساس شكل معلومات عن النباتات والحيوانات. على سبيل المثال، كانت "روث" تشاهد أمها وهى تزيل الأعشاب الضارة من الحديقة فرأت شيئا غير مألوف.

الطفلة: توجد بصلة ميتة.

الأم: لا، إنه ليس بصلا ميتا، إنما هى بصلات نبات.

الطفلة: هل هى ميتة؟

الأم: لا، ستنمو مرة أخرى هذا العام. إنها قامت بتخزين كل الطعام من الأوراق القديمة، كلها تتعفن وتذبل. إنها تخزن الطعام، وتكبر وترتفع مرة أخرى فى العام القادم.

كانت "هيلين" تشاهد برنامج عن الطبيعة فى التليفزيون فرأت شيئا أثار اهتمامها:

الطفلة: ما هذا يا أمى؟

الأم: إنها الخادرة. بعدما كانت يرقانات، وعندما يحين الوقت لهن ليبدأن فى أن يصبحن فراشات، يصنعن لأنفسهن نوعا من الشرانق ويمكثن بداخلها فترة. ويتحولن إلى فراشات: وتلك فراشة خرجت لتوها من الخادرة.

وأخذت الجغرافيا فى العادة شكل معلومات عن مواقع الأماكن المختلفة. وغالبا ما كان لذلك صلة بخطط قضاء العطلات، ولكن أحيانا، وكما فى المحادثة المقتطفة فى صفحة ٢٩ كانت لها صلة باللعب. وغالبا ما كان يتم التذكير بأحداث التاريخ من خلال صور فى كتاب تُعرض على الطفلات.

الأم: وهذا فارس من الفرسان، تعود على القتال بسيف.

الطفلة: وما كل هذا الذى يضعه على جسمه؟ (لا إجابة) إنه يرتدى درعًا، مثل ذلك الرجل الذى شاهدته فى أحد الأفلام.

وفى الجزء الباقى من هذا الباب، كما فى الباب التالى، سنضع فى الاعتبار بشىء من التفصيل الظروف والأجواء التى تم تلقين الطفلات فى ظلها ذلك القدر الكبير من المعلومات. وسرعان ما اتضح لنا أن شيئا من التعليم قد حدث فى ظروف وبيئات نقر بأنها "تعليمية"، ومن الأنواع التى نحث الأمهات على استخدامها الآن، مثل لعب الأدوار والقصص. ومع ذلك فقد حدث تعليم آخر بشكل عرضى طارئ من خلال مجرد العيش والتحدث سويا فى غير كلفة. وسوف نناقش فى هذا الباب كيف حدث التعليم فى أربعة أنواع من المواقف "التعليمية" وهى: لعب الأدوار، وألعاب التسلية والقصص و"الدروس".

التعلم من خلال اللعب

يُعتبر اللعب عموما الموقف التعليمى بغير منازع فى السنوات التى تسبق التعليم. لقد كان رجل التعليم الألمانى "فريدريك فروبل" (١٧٨٢-١٨٥٢) أول من قدم قيمة التعلم من خلال التمثيل. ولقد حررت حركة روضة الأطفال ومدارس الحضانة التى نشأت من كتاباته الأطفال الصغار من طغيان الجلوس فى صفوف وهم ينشدون ويرتلون ويكتبون الحروف الهجائية. وقدّم "باياجيت" تبريرا منطقيا لهذا المبدأ بتأكيده على أن الاستكشاف النشط للطفل لمجموعة منوعة من الأشياء ما هو إلا بشير أساسى

للفهم اللغوى والمعرفى الذى يتحلى به المرء فيما بعد. وكثيرا ما تُعتبر هذه الأفكار الآن شيئًا بديهيًا فى نطاق عالم التعليم المبكر لمرحلة الطفولة.

لكن جميع الآباء على أية حال متعودون على تلك النظرية " التطويرية" الخاصة باللعب. وقد يعتبر آباء الطبقة العاملة على وجه الخصوص، وآباء من ثقافات أخرى، اللعب ببساطة طريقة يُسلى بها الأطفال أنفسهم ويشغلون بها أوقاتهم. وفى دراسة سابقة، وجدت إحدانا (بربارا تيزارد) أن الآباء الذين يتخذون وجهة النظر هذه كثيرا ما يحيرهم، أو حتى يكونوا معادين، للأولوية التى يعطيها معلمو مدارس الحضانة للعب. ويشعر رجال التربية المتخصصون هم الآخرون بالتساوى بالقلق لأن هؤلاء الآباء، وبعدم اللعب مع أطفالهم، قد يحرمونهم من فرص تعليمية طيبة.

وفى الدراسة الحالية، تمكنا أن نرى كم كانت الأمهات تلعبن مع طفلاتهن فى فترة ما بعد الظهر، وما بدا على الطفلات أنهن يتعلمنه من خلال تلك التجربة مقارنة بما بدا أنهن يتعلمن من أمهاتهن فى مواضع وظروف أخرى. وعندما أجرينا مقابلات مع الأمهات عقب التسجيلات، طلبنا منهن إعطائنا رأيهن فى...

إن أول سؤال طرحناه عليهن هو ما إذا كن يعتقدن بأهمية اللعب، وإذا كان الأمر كذلك، فلأى الأسباب؟ وكان جواب جميع أمهات الطبقة المتوسطة وإحدى عشر أما من بين الخمسة عشر أما من أمهات الطبقة العاملة أن اللعب الخيالى كان شيئا مهما بالنسبة للطفلة. وعند تقديم الأسباب، تكلمت القليلات منهن عن حاجة ابنتها للتعبير عن نفسها، لكن معظمهن تكلمن عما كانت الطفلة تتعلمه من خلال اللعب. وأفردت عشرة من أمهات الطبقة المتوسطة وخمسة من أمهات الطبقة العاملة اللعب الخيالى على وجه الخصوص على أنه له قيمته المتفردة. وفسرت القليلات منهن تلك القيمة بالعبارات التى يمكن أن يستخدمها معظم علماء النفس. (كأن تكون تلك القيمة

فى توسيع الخيال، والسماح بحل مشاكل التوتر العصبى والصراع العاطفى أو التخلص منها). وكثيرا ما ذكرن قيمة اللعب الخيالى فى مساعدة الطفلة على فهم عالم الكبار عن طريق تمثيلهن لأدوار معينة ("إنه التمرين على الحياة"، "إنها تتعلم بتقليدها للكبار")، أو فى حالة واحدة، قالت إحدى الأمهات "إنه يجعلنا أكثر قربا من بعضنا البعض." وكانت أمهات الطبقة العاملة أكثر احتمالا لذكر قيمة التمثيل فى تعليم مهارات محددة (إن لعبة "السلم والثعبان "تعلمها الأرقام)؛ و("إنها تتعلم كيف ترسم وكيف تُلون الرسم"). وقالت أربعة من أمهات الطبقة العاملة إنهن يعتقدن أن اللعب ليس له أهمية، لكنه مجرد طريقة لشغل وقت الأطفال.

ولكن رغم أن غالبية الأمهات اعتقدن أن بناتهن كن يتعلمن من خلال اللعب، اعتقد عدد أقل منهن أنه من المهم أنهن يلعبن بأنفسهن مع طفلاتهن. وعندما كنا نسألهن، "هل تعتقدين أنه ينبغى عليك اللعب مع ابنتك؟" كان جواب معظم الأمهات فى كلتا الطبقتين من الطبقات الاجتماعية (واحد وعشرون من ثلاثين) بالنفى، وكان اعتقادهن هو أن الطفلات ينبغى أن يتمكن من اللعب بمفردهن أو مع طفلات أخريات. وكان ذلك بلا شك يرجع جزئيا بسبب أن معظم الأمهات لم يكن يستمتعن باللعب بشكل خاص مع طفلاتهن. وأجابت سبعة فقط منهن بالإيجاب غير المبرر على السؤال "هل تستمتعين باللعب معها؟" كما أجابت سبعة أخريات منهن بالنفى غير المبرر، وقدمت الباقيات إجابات لها تبريراتها مثل، "أفضل أن تلعب مع طفلات أخريات"، أو "إذا كانت حالتى النفسية تسمح بذلك" أو "طالما هى تخسر فى منافستى لها فى اللعب".

وخلال الملاحظات التى تمت بعد الظهر، وجدنا أن جميع الأمهات، عدا ثلاثة من الطبقة العاملة واثنتين من الطبقة المتوسطة، كن يلعبن لفترة معينة، مهما كنت وجيزة، مع طفلاتهن، وأن كل الأمهات كن يتكلمن معهن عما قمن به من لعب. وفى معظم الأحيان كن يُعلقن أو يقدمن اقتراحات فى

أثناء مواصلتهن للأعمال المنزلية أو بينما كن يشربن القهوة. ومتوسط الوقت الذى كانت الأمهات تقضينه فى اللعب مع طفلاتهن خلال الساعتين والنصف من التسجيل كان خمسة وثلاثين دقيقة. وكان أقصر وقت هو اثنتا عشر دقيقة، وأطول وقت كان ما يزيد عن ساعتين. ولم يكن هناك فوارق طبقية فى هذا المجال.

التعلم من خلال اللعب الخيالى

كان من المستحيل أن تقول ما مقدار اللعب الخيالى الذى يحدث فى البيت. فإن لم تكن الطفلة تتكلم عما كانت تفعله، لم يكن لدينا وسيلة نعرف من خلالها ما إذا كانت تلعب ببيت الدمية، مثلا، أو ما إذا كانت غارقة فى الخيال، أو ما إذا كانت ترتب فى قطع الأثاث. ومع ذلك، تكلم ثلث الطفلات من كلتا الطبقتين الاجتماعيتين مع أمهاتهن حول لعب خيالى فى وقت ما فى فترة بعد الظهر. وعموما كن يلعبن بمفردهن. وقامت ستة من أمهات الطبقة المتوسطة، وواحدة فقط من أمهات الطبقة العاملة بتمثيل دور فى ألعاب التسلية تلك.

وعادة ما كانت تقوم تلك الأمهات، سواء بقصد أو بغير قصد، بتحويل تلك المناسبة لميزة تعليمية. وكانت الطفلات فى كل الأحوال تقريبا هن اللاتى يبدأن ألعاب المسابقات تلك ويقمن بتشكيلها، ولكن سرعان ما كانت الأمهات يشاركن بأدوار رئيسية فيها. ومن المسلم به أن الطفلات كن يُقدرن مشاركة أمهاتهن بالقدر الذى يجعلهن لا يمتعضن من ذلك. ولو كن قد فعلن ذلك، لتوقفن بالتأكيد عن اللعب. وعادة ما كانت مدة تلك المسابقات فى الحقيقة طويلة جدا، وكانت الأم هى التى تنهيها أخيرا وليست الطفلة.

أمضت سوزان وأمها قسطا كبيرا من فترة ما بعد الظهر جالستين على الأريكة وهما تواصلان سلسلة من الرحلات الخيالية. وخلال تلك الفترة، كانت أم سوزان، وفى الوقت الذى كانت تشاركها فى المسابقة، كانت تتأكد أن الخيال يتبع قيودًا جغرافية حقيقية واقعية، فتقدم لها سيلا من المعلومات

الجغرافية. ونقتبس هنا جزءا صغيرا من هذه السلسلة:

الطفلة: هل تريدين الذهاب للحديقة العامة؟

الأم: لا أعتقد ذلك. هل تريدين أنت ذلك؟

الطفلة: هل تريدين الذهاب للندن؟

الأم: "تفكر ماذا تقول"......

الطفلة: لقد دفعت ثمن تذكرة للندن.

الأم: ما وسيلة مواصلاتنا للذهاب إلى هناك؟

الطفلة: سوف نركب... علينا أن نعبر الكوبرى. هل تريدين الذهاب للقلعة التى عند بيت جدتى؟

الأم: لا، إنها ليست فى لندن. أين تعيش جدتك؟

الطفلة: فى شاتهام.

الأم: شاتهام. ليست لندن بالرغم من هذا، أليس كذلك؟

وبعد بعض المفاوضات، تقرران الذهاب إلى لندن، وشراء بعض التذاكر.

الأم: هاهى التذاكر، لا تُضيعيها، وإلا ستُطردين من الأتوبيس. لماذا نذهب إلى لندن بالأتوبيس على أى حال؟ الذهاب بالقطار أسرع.

أحبت سوزان فكرة الرحلة بالقطار، واتجهتا إلى لندن بالقطار. وأحبت سوزان الرحلة بتقديمها دور "لص" حاول سرقة نقودهما وتذاكرهما. وبعد استطراد لمناقشة طبيعة بابا نويل، عادت لموضوع الرحلات.

الطفلة: إلى أين تريدين أن تذهبى الآن؟

الأم: أوه، أريد الذهاب لجزيرة إغريقية جميلة، رغم أن علىَّ أن أذهب بالطائرة. هل تستطيعين الطيران؟

الطفلة: لا فى الحقيقة... أستطيع فقط أن أدعى أنى أطير.

الأم: وهو كذلك، سنذهب لليونان إذن.

الطفلة: خذى! (وتسلمها تذكرة)

الأم: أشكرك.

الطفلة: أين اليونان؟

الأم: (تضحك) أوه، الآن سألتنى. إنها فى البحر الأبيض المتوسط.

الطفلة: ماذا؟

الأم: إنه بعيد جدا عن هنا. اليونان اسم بلد. وهى على طول الساحل بجانب شورهام (تضحك). هذا ما تعودت هيلين (الأخت الكبرى لسوزان) أن تقوله. لقد تعودت أن تقول أن إفريقيا بجانب شورهام.

وأحدثت سوزان ضوضاء تحاكى بها صوت طائرة بعض الوقت، وفى النهاية وصلنا إلى اليونان:

الطفلة: هنا!

الأم: أوه، نحن هنا بالفعل، أليس كذلك؟ إنها رحلة ممتعة للغاية، نشكرك يا قبطان الطائرة. (وتبتعد عن الأريكة، التى هى الطائرة وتذهب للمطبخ لتحضر سيجارة)

الطفلة: لقد عدت إلى وطنك.

الأم: إننى فى اليونان.

الطفلة: لا، أنت لست فى اليونان. لقد عدت لوطنك سيرا على الأقدام. لقد كان الطريق بعيدا.

الأم: لا أستطيع المشى لأعود إلى الوطن من اليونان، إن المسافة بعيدة جدا.

الطفلة: لماذا هى كذلك؟

الأم: إنها مسافة بعيدة جدا.

وباستمرار لعبة التسلية هذه، كانت سوزان فى نهاية التلقى لمقدار كبير من المعلومات الغامضة إلى حد ما عن وجود أماكن مثل لندن و شاتهام، وأفريقيا، وشورهام، واليونان. وبالطبع فإن المجال مفتوح للشك فى ما يخص القدر الذى يمكن أن تظل سوزان تحتفظ به من معلومات من هذا الحديث؛ ومع ذلك، لو كانت تلك هى طريقة أمها المعتادة فى الاشتراك فى اللعب الخيالى، فإنها بالتالى ستجمع بعض المفاهيم الجغرافية. ويبدو أنه من غير المحتمل، لو قمنا بفحص تلك المقتطفات من المحادثات، أن تكون والدة سوزان قد اشتركت فى لعبة التمثيل الخيالى هذه بأى قصد صريح بتعليمها "الجغرافيا". فلو كان لها ذلك القصد لكانت معلوماتها أكثر دقة. ولكن يبدو أنها قدمت لها معلومات جغرافية فى المحادثة لأنها أرادت أن ترسو باللعبة على أرض الواقع. لم تكن تلك محض خيال طبيعته "كله ماشى"، بل كان تطورًا خياليًا مبنيًا على حقيقة ضمنية.

وأصرت والدة سوزان أيضا على أن تكون التمثيلية الخيالية متماسكة ومتناغمة بشكل منطقى. ويتضح ذلك على وجه الخصوص فيما بعد فى اللعبة، عندما دعت سوزان أمها لترافقها فى "نزهة خلوية":

الأم: أين ستذهبين فى هذه النزهة الخلوية؟

سوزان: بعيدا فى البلد الأحمر.

الأم: البلد الأحمر؟

سوزان: البلد الأحمر.

الأم: البلد الأحمر؟ أين هو؟

سوزان: الشمال.

الأم: الشمال؟ أوه. هل الجو حار أم بارد هناك؟ أنى أريد أن أعرف ما إذا كان علىَّ أن آخذ حذائى وجوربى معى إلى هنـــاك (تجلــس حافية القدمين فى الحقيقة).

سوزان: (تفكر قليلا) حار.

الأم: أوه، أنا بالتالى لا أحتاج إلى الحذاء والجورب. ماذا أحتاج؟

سوزان: (تفكير قليل) تأخذين حمام شمس لمدة وجيزة؟ ثم تحضـــرين بعض الملابس لو كان الجو باردا.

الأم: لقد قلتى لتوك إن الجو حار.

سوزان: حسنا لكنه يمكن أن ينقلب فيصبح باردا.

الأم: متى؟

سوزان: عندما يكون فى الشمال.

الأم: وكيف تعرفين أن الجو بارد فى الشمال؟

ولم تستطع سوزان الرد على هذا السؤال، وهذا أمر لا يدعو للدهشة، وبدلا من ذلك أدارت دفة الحديث فقدمت عرضا لقطع كرامل كل قطعة فـــى طرف عود (مصنوعة من طين الصلصال) أعدتها للنزهة الخلوية. وأظهرت لأمها أنها كانت قد صنعتها "بشيئين يبرزان لأسفل من كل واحدة منها":

الأم: أسفل ماذا؟

سوزان: بعض من هذه يبرز أسفل قطعة الكرامل.

الأم: مثل الأيس كريم وهو يذوب فوق الحافة.

سوزان: نعم.

الأم: (تفكر قليلا)... لكننا لو كنا قد ذهبنا شمالا والجو بارد هناك، فلن تذوب.

سوزان: أوه، لماذا؟

الأم: لأن الأيس كريم لا يذوب فى البرد.

لم تكن والدة سوزان هى الأم الوحيدة التى فرضت تلك الأنواع من التقييد على اللعب الخيالى لابنتها. إن ما اقتطفناه فيما يلى من حديث كان من سلسلة طويلة أخرى من اللعب الخيالى الذى تضمن طفلة أخرى اسمها "آن" وأمها. وكان الخيال يدور حول موضوع "المستشفيات"، لكنه نشأ مباشرة من حدث وقع فى عالم الواقع؛ ففى منتصف الوقت نحو فترة ما بعد الظهر تقريبا، شجت والدة آن إصبعها فى علبة بها طعام محفوظ للكلاب. وأُرسلت آن لتحضر قطعة من القطن وديتول بينما كانت أمها تغسل إصبعها. وبعدما قاموا بعمل اللازم مع الجرح، ادعت "آن" أن دميتها أصابها جرح فى إصبعها، وأن أمها كانت ممرضة فى مستشفى:

الأم: ما الذى يمكننى عمله لك؟

الطفلة: لقد حدث جرح فى يدها.

الأم: صحيح؟

الطفلة: كانت تعبث بقطعة من الزجاج...

الأم: صحيح؟

الطفلة:... فانكسرت، ووضعت إصبعها فيها مباشرة، فأصابها هذا الجرح.

الأم: وهل كنت فى الغرفة؟ (الطفلة تومئ بالموافقة) لماذا إذن لم توقفيها عن العبث بالزجاج؟

الطفلة: حسنا، لقد كنت نائمة... وهى... ولم أستطع سماعها وهى تفعل ذلك.

الأم: أوه، فهمت. هل كنت نائمة فى نفس الغرفة؟

الطفلة: نعم.

الأم: لابد من أنك كنت مجهدة جدا. هل كنت مجهدة جـدا؟ (الطفلـة تومئ بالموافقة)، لماذا كنت متعبة بهذا الشكل؟

الطفلة: لأنى كنت أعمل.

الأم: أوه، أنت تعملين، صحيح؟ (الطفلة تومئ بالموافقة)، ماذا تفعلين؟

الطفلة: التمريض.

الأم: (تضحك) أنت ممرضة، أليس كذلك؟

الطفلة: وأرتدى وزرة بيضاء.

الأم: حقيقى؟

الطفلة: ولها قبعة بيضاء.

الأم: فهمت. إذن أنت ممرضة، لماذا لم تستطيعى علاج طفلتك إذن؟

الطفلة: لكنها فى.... وأنا فى عملى لا أسـ... (تتلعـثم فـلا تكمـل الكلمة) غير مسموح بأخذ الأطفال.

الأم: أوه، فهمت. من هم الذين ترعيهم إذن فى عملك؟

الطفلة: (تفكر قليلا)... الناس، علىَّ أن...، عندما أعطيهم حمَّامات...

الأم: صحيح؟

الطفلة: إنهم بدناء.

الأم: هل هم كذلك؟

الطفلة: وعلىَّ أن أحملهم لأضعهم فى الحمَّام.

الأم: يا إلهى! لابد من أن هذا الأمر صعب جدا... إذن فأنت لا ترعى الأطفال؟

الطفلة: لا.

الأم: هل الأطفال من الناس؟

الطفلة: لا.

لقد أخذت أم آن دورا أكثر نشاطا بكثير من الدور الذى أخذته أم سوزان فى السير قدما لمواصلة التمثيلية الخيالية، مع أنه من الصعب القول ما مقدار ذلك بسبب دورها المزعوم كـ: "ممرضة" فى التمثيلية. لقد كان تأثير طرحها للأسئلة هو أن "آن" كانت مضطرة أن تبنى سردا متماسكا من الناحية المنطقية للحادثة التى أصابت "طفلتها"، ودورها فيها، وعدم قدرتها على مواصلتها بنجاح. فى الحقيقة كانت طريقة طرح أمها للأسئلة تشبه استجوابًا لشخص مشتبه به ودليل براءته مشكوك فيه. إن تلك الأسئلة تبتعد كثيرا عما يمكن الاحتياج إليه لمجرد لعب دور الممرضة؛ وعلى العكس، فهى تبدو كجزء من إصرار أكثر شمولية من جانب الأم لكى تكون آن منطقية ومتوافقة فى أقوالها مع ما تفعله.

وما نقتبسه من سلسلة الأسئلة الختامية لم يعد جزءا من اللعبة بعد، لكنه يبدو محاولة من جانب الأم لتفسير وتوضيح ما تعنيه "آن" بالكلمات: "الناس" و"الأطفال". ولقد تبع ذلك ذكر "آن" بأن الأطفال ليسوا من الناس، كما ذكرنا آنفا. وهذا مثل جيد للضغط الذى غالبا ما تتعرض له بنات الطبقة المتوسطة من أمهاتهن ليكن صريحات... واضحات ويتسمن بالدقة فى استخدام اللغة.

الأم: ما هم الأطفال إذن؟

آن: حسنا، هم أطفال.

الأم: إذن ما هم الناس؟

آن: النساء.

الأم: وماذا عن الرجال؟

آن: رجال.

الأم: بلى.

آن: الرجال رجال.. لا.. والنساء نساء.

الأم: نعم، حسنا، من هم الناس؟

آن: لا! إنهم أطفال...

وافقت تلك الأمهات، إذن، على تعريف طفلاتهن للعبة أو التمثيلية والدور المنوط بهن فيها. وفى الوقت نفسه مارسن تأثيرا قويا على اللعبة، لاسيما بتأكيدهن على أنها تشبه الموقف الواقعى الذى قامت عليه. ويتوافق هذا السلوك مع نوع التفسيرات التى كانت الأمهات تقدمها للأسباب التى اعتقدن من أجلها بأن للتمثيل قيمته (انظر صفحة ٢٧)، بمعنى أنه كان يساعد الطفلات على تعلم أشياء عن مواقف الواقع الفعلى التى بُنيت عليها التمثيليات. وكانت تلك التفسيرات تختلف اختلافا كبيرا عن تلك التفسيرات التى تعود علماء النفس على تقديمها، فهُم الذين يعتبرون التمثيل الخيالى شيئا مهما فى المساعدة على إيجاد حل للنزاعات العاطفية أو فى تنمية ملكة التصور والخيال. وخلال لعب أدوار مع طفلاتهن فى تلك التمثيليات الخيالية، قدمت لهن قدرا لا بأس به من المعلومات. وهناك دافع مساوٍ فى الأهمية بالنسبة لبعض الأمهات وهو الرغبة فى مساعدة طفلاتهن على التفكير المنطقى المتوافق السليم. ونحن هنا لا ندافع بأن هذه هى الطريقة "الصحيحة" التى يجب أن تتبعها الأمهات مع طفلاتهن. ويعتقد البعض أن أفضل طريقة أن تترك الأمهات طفلاتهن لتنمية ملكات الخيال الخاصة بهن، وأن يوجهن جهودهن التعليمية فى مواقع أخرى. وبالتأكيد فإن ذلك النوع من التمثيل يتطلب اهتماما مركزا من جانب الكبار، الأمر الذى كانت كثير من الأمهات مشغولات أكثر من اللازم بحيث لا يستطعن الوفاء به، أو لم يستمتعن به. إن أم "جويس" على وجه الخصوص، على سبيل المثال، كانت مشغولة خلال دورة التسجيل التى تمت بعد الظهر، حيث إنها كانت تُعد لخروج العائلة

لقضاء عطلة نهاية الأسبوع. واكتفت بمساهمة ضئيلة جدا، ومع ذلك كانت مساهمة ودية، مع تمثيلية ابنتها الخيالية:

الطفلة: ماما، أنا الآن فى عطلة.

الأم: صحيح؟

الطفلة: نعم

الأم: إلى أين ستذهبين؟

الطفلة: لشاطئ لبحر حيث ذهبنا (تبتعد بنفسها وهى تحدث نفسها، وتعود فيما بعد) شاهدينى، شاهدينى وأنا أسبح، يا أمى (تبتعد مرة أخرى، ثم تعود) لقد ذهبت إلى المياه العميقة.

الأم: بعيدا فى البحر فى المياه العميقة؟ خذى الحذر.

الطفلة: لقد ذهبت للمياه العميقة.

الأم: هل فعلتِ ذلك؟

الطفلة: (تفكر قليلا) هل يمكنى أن أخذ شيئا من ذلك (الطعام)؟

وعند هذا الحد تعود المحادثة لموضوع وجبة الطعام التى كانت أم جويس تعدها.

وكانت أمهات أخريات ترضين بالتلقين وليس بالمشاركة فى التمثيلية الخيالية، وحتى ولو لم يكن مشغولات. كانت والدة "سيندى" تأخذ حمام شمس فى حديقتها وتراقب "سيندى" وهى تحفر فى الطين: الأم: لماذا لا تصنعين كعكة؟

الطفلة: كعكة؟

الأم: نعم.

الطفلة: وهو كذلك، سأصنع كعكة شوكولاته. من هذا؟ (تشير للطين)

الأم: نعم.

الطفلة: أنا فقط لا أريد أن تتوسخ يداى.

الأم: أوه. لا. لا تضعى يديك فيه.

وبعد ذلك، شاركت والدة "سيندى" بالحد الأدنى من المشاركة، وذلك بقبولها شريحة من "الكعك".

وحاولت "ويندى" أن تشرك أمها فى لعبة التمثيل الخيالى هذه مثلما فعلت والدة سوزان. ومع أن أمها قامت بمجهود رمزى، إلا أنها شعرت بالضيق إلى حد ما:

الطفلة: إنها مريضة، أمى (وهى تلعب بدميتها).

الأم: مريضة؟ ما الذى حدث، إذن؟

الطفلة: إنها لا يمكنها الذهاب للمدرسة.

الأم: أوه، مسكينة هذه الطفلة الصغيرة. لا أعتقد أنها تحب تلك الوسادة القديمة القذرة. إنها تطلب التخلص منها. (تغير مجرى الحديث عند هذا الحد).

التعلم من خلال الألعاب ذات القواعد

فيما يتعلق بملكة الإبداع، فإن الألعاب ذات القواعد تكون فى الطرف المضاد تماما للعب الأدوار الخيالية. ومع ذلك، فهى الأخرى تقدم للكبار فرصا تعليمية منوعة. وخلال تلك الألعاب التمثيلية، لم يكن من الواضح دائما ما إذا كانت لدى الأمهات أهداف تعليمية صريحة، أم كن فقط يقمن بتسلية طفلاتهن وأنفسهن أيضا.

وكانت طفلة واحدة فقط، اسمها "جون"، هى التى قدمت الإمكانيات التعليمية للألعاب ذات القواعد بطريقة ملفتة تماما للنظر. أثناء التسجيل فى

فترة ما بعد الظهر، كانت جون، والتى كان والدها عامل أسفلت ويعيش فـــى شقة تابعة لجمعية الأسفلت، تلعب مجموعة من الألعاب التقليدية ذات القواعد مع أمها وتشمل: فتش عن الكشتبان، وإنى أتجســس، ولعبـــة ورق الشـــدة "الهويست بالضربة القاضية". وكان واضحا أن تلك الألعاب جزء من ذخيرة الأسرةِ من الألعاب، وكانت المحادثة تتناثر فيها إشارات إلى مناسبات أخرى كانت تمارس فيها هذه الألعاب، مثلا مع الأخ الأكبر لـــ "جون"، ومع جدتها. وكان من الواضح أيضا أن الأم والطفلة كانتا تستمتعان بمزاولة تلك الألعاب، وكانت والدة جون فى الحقيقة واحدة ممن أخبرتنا فيما بعد أنهن كن يستمتعن باللعب مع بناتهن.

ومن بين اللعبات الثلاث التى ذكرناها لتوّنا، كانت المهارات التى يـــتم اكتسابها من خلال لعبة "فتش عن الكشتبان" أقل المهارات التـــى يمكـــن أن تعترف المدارس بقيمتها، ومع ذلك فهى تسهم فى النمو الفكرى. إن استنباط ما إذا كان الشيء يراه شخص آخر أم لا، ومعرفة ما إذا كان المكان الـــذى يختبئ فيه شخص أو شيء سهل الاكتشاف أم صعب، أو إرشــــاد الشـــخص الآخر بملاحظات من أمثال: "برد"، "أدفأ"، و"حار جدا"... إلـــخ. والاســـتفادة الشخصية من مثل تلك التلميحات، ترتبط جميعها ارتباطا وثيقا بعملية تغلب الطفل على ما أسماه "باياجيت" (الأنانية "اعتبار" الأنا "نقطة الانطـــلاق فـــى الفلسفة"). ويستخدم "باياجيت" هذا الاصطلاح للإشارة إلى الأنانيـــة، لـــيس بمعنى حب الذات، ولكن بمعنى عدم قدرة الطفل الصغير على رؤية الأحداث والأشياء من منظور شخص آخر. وطبقا لما يراه "باياجيت"، فإنه لا يمكـــن التغلب على الأنانية حتى يصل عمر الطفل إلى حوالى سبع سنين. ومع أننا سنناقش هذا الأمر ونعترض عليه بشدةٍ فى الباب الخامس، فمما لاشك فيه أن القدرة على رؤية وجهة نظر الآخرِين تُعتبر مهارة صعبة، ويـــتم اكتســـابها بالتدريج عبر مدة زمنية طويلة. وتعتبر لعبة "فتش عن الكشـــتبان" بالنســـبة للأطفال فى الرابعة لعبة تفرض التفكير الذهنى، الشيء الذى يخلق إضافة لها قيمتها لهذه العملية.

وفى لعبة "إنى أتجسس"، ترتبط المهارات التى يتم تعليمهـــا بوضـــوح باكتساب مهارة القراءة والكتابة. والمهمة الرئيسية لهذه اللعبة هى التعــرف على الأشياء على أساس الحرف الأول لكل منها. وهنـــاك دلالات علـــى أن "جون" كانت تحقق كفاءة ما فى هذا المجال:

الأم: الدور علّى، حسنا. إنى أتجسس، بعينى الصغيرة، بحثا عن شىء يبدأ بحرف "الحاء".

الطفلة: شيك (هكذا نطقت شىء) يبدأ بحرف "الحاء"؟

الأم: وأنا الآن أنظر إليه. (وتتجه بنظرها لأسفل عند قدمى ابنتها جون وهى جالسة على الأريكة)

الطفلة: الجورب؟

الأم: لا.

الطفلة: الأريكة؟

الأم: لا.

الطفلة: الطاولة؟

الأم: لا.

الطفلة: حذاء؟

الأم: إجابة صحيحة. الدور عليك الآن، هيا.

الطفلة: إنى أتجسس، بعينى الصغيرة، شـــىء يبـــدأ بحـــرف "الـــلام" (وتكرره ثلاث مرات)

الأم: الضوء؟ (الطفلة تهز رأسها بالنفى) المصباح؟ (الطفلة تهز رأسها بالنفى) الولاعة؟

الطفلة: (الطفلة تهز رأسها بالنفى) ساعة الحائط!

الأم: ساعة الحائط؟ إنها لا تبدأ بالحرف الذى قلتِ إنها تبدأ به.

الطفلة: لا... وهو كذلك، سأفعل ذلك مرة أخرى (بنطق غير صحيح لكلمة "مرة أخرى"). إنى أتجسس، بعينى الصغيرة، شىء يبدأ بحرف "السين"

الأم: حرف "السين"... (تدعى أنها تفكر)... تُراها...

الطفلة: وأنا الآن أنظر إليها (وتنظر لساعة الحائط)... وها هى هناك إلى أعلى... ولونها أسود.

الأم: تراها... (وتضحك)

الطفلة: وهى ساعة حائط... ساعة حائط.

الأم: ستائر؟

الطفلة: لا، ساعة حائط. مثل، ساعة حائط، إنها تبدأ بحرف "السين".

الأم (ضاحكة) ساعة حائط!

كان من الواضح أن أمام "جون" طريق طويل قبل ضلوعها فى القراءة والكتابة الأساسية. ولكن البدء فى التفكير فى الكلمات فيما يتعلق بالحروف التى تشكلها عنصر أساسى من عناصر محو الأمية، وإنجاز لا شك فيه بالنسبة لعمرها.

وما هو ذو أهمية خاصة فى التسلسل الذى اقتطفناه من المحادثة أعلاه هو طريقة قبول أم جون وهى ضاحكة لأخطاء ابنتها وبعدها عن اللعب "الصحيح". إن إزالة التوتر عن الموقف بهذه البساطة وخفة الدم قد يكون له عون عظيم فى العملية التعليمية.

وكان أكبر عرض مؤثر لجون عندما مثلت هى وأمها جولتين كاملتين للعبة الشدة الورقية "الهويست بالضربة القاضية". ولمن هم غير متعودين على هذه اللعبة، فهى لعبة تُؤدى بورق الشدة "الكوتشينة" يبدأ كل لاعب فيها

بسبع كروت من ورق الشدة. ويرمى اللاعبان الكارت بالدور، ويفوز اللاعب صاحب الكارت الأكبر عددا. ويُحسب الآس فيها كأعلى كارت، وفيما عدا ذلك تتبع الكروت التسلسل العددى، بمعنى أن الكارت الذى به "أربعة" يكسب الكارت الذى به "ثلاثة"، وهكذا. ومجموع الكروت ذات النقش الواحد هى "الكروت الرابحة"، ويجب على اللاعبين تتبع تلك الكروت إذا استطاعوا. وبعد أن تكون مجموع كروت اللعب السبعة قد لُعبت، يُعاد توزيع الكروت، لكن كل لاعب فى هذه المرة يأخذ ست كروت. وتستمر الأدوار إلى أن يُوزع كارت واحد فقط لكل لاعب.

وبدا على جون أن لديها فهمًا ما لقواعد اللعبة. ومع ذلك، فقد لُعبت اللعبة بسرعة شديدة حتى إنه كان من المستحيل علي السيدة المراقبة الحصول علي أى تسجيل يمكن الركون إليه بالشدة التى لُعبت، وبواسطة من، وبأى ترتيب لُعبت. وبدلا من هذا، كان علينا أن نعتمد على المحادثة المسجلة التى دارت أثناء اللعب بين جون وأمها. لقد غطى النص الأصلى لتلك المحادثة خمسة عشر صفحة من النسخ المطبوعة على الآلة الكاتبة، ونحن نقدم فيما يلى مقتطفًا قصيرًا منها:

الأم: (تُوزع ست كروت على كل واحدة منهما) عليك أن تطلبى. (ربحت الطفلة الجولة السابقة، لذا فهى التى تقرر الكروت الرابحة فى هذه المرة)

الطفلة: أوه، عندى هنا كروت جيدة مرة أخرى، لكنى أستطيع تعزيزها (ترتب الكروت الموجودة فى يدها). عندى هنا كرتين بكل منهما آس.

الأم: لا ينبغى أن تقولى ما الذى عندك، استمرى، اطلبى الكروت الرابحة.

الطفلة: أطلب الكروت التى عليها رسم القلب. وأنا لن أنزل بالقلب.

الأم: القلوب (الأم تربح مجموع الكروت فى المرة الأولى). جاء الدور على فى الطلب. (الطفلة تفوز فى المرة الثانية). هذه المرة الطلب لك (الطفلة تفوز).

الطفلة: لا، الديناری.

الأم: أوه، لقد غيرتى رأيك. هذه لى إذا (الطفلة تفوز فى مجموع الكروت فى الدور الأخير: فازت بأربع مجموعات مقابل اثنتين لأمها).

الأم: كم عدد ما ربحتى من أدوار إذن؟

الطفلة: ثلاثة.

الأم: لم تربحى ثلاثة، عدى. وأنا عندى...؟

الطفلة: اثنتان. وما عدد المرات التى ربحتها أنا؟

الأم: أربعة (الطفلة تقول شيئا غير واضح: الأم توزع خمس كروت لكل منهما للدور التالى) خمسة.

الطفلة: أوه، عندى هنا كروت جيدة بالمثل مرة أخرى... آس بستونى.

الأم: ماذا ستطلبين؟

الطفلة: الديناری.

الأم: (تنظر ليد الطفلة) ليس عندك ولا كارت دينارى.

الطفلة: عندى، عندى كارت واحد دينارى.

الأم :كان عليك أن... اطلبى كارت به... أعلى كارت. ما نوع الآس الذى عندك؟

الطفلة: بستونى.

الأم: حسنا، اطلبيه إذن.

الطفلة: بستونى

من الصعب أن نفكر في نشاط يدخل في نطاق قدرة طفلة صغيرة تُجمِّع كثيرًا من المهارات الرياضية مع بعضها. إن جون، وهى طفلة عمرها ثمانية وأربعون شهرا، وحاصل الذكاء عندها متوسط، تمكنت من إدراك الرموز العددية وعد الأشياء، وتعرف أى الأرقام أكبر أو أصغر من غيرها، كما تعرف تحديد كروت اللعب ذات النقش الواحد، والتصرف فى الكروت، وفهم قواعد لعبة من نوع الهويست فى ورق الشدة.

لقد لعبت عدة أمهات ألعاب أطفال تقليدية مثل "اللودو" و"اللوتو" (وهى لعبة من ألعاب الحظ) مع طفلاتهن. ولم نعرف ما إذا كن يلعبنها معهن بغرض تعليمهن مفاهيم الأرقام، أم لتسلية الطفلات، أم، وكما هو الاحتمال الغالب، من أجل كلا السببين. وهناك أمهات أخريات زاولن لعبات تعليمية بشكل مُعلن. لعبت "مارى" وأمها لعبة مضاهاة الكلمات (حيث يجب مضاهاة الكارت المكتوب عليه كلمة مثل: "علبة طعام محفوظ" بالصورة الصحيحة التى تقابله. ووجدت "مارى" هذه اللعبة سهلة. فى الحقيقة كان من الواضح من خلال المحادثة التالية أنها كانت تهتم بشكل أصعب من أشكال القراءة، والطريقة الصوتية (وهى طريقة لتعليم المبتدئين القراءة واللفظ عن طريق إدراكهم القيم الصوتية للحروف، ومجموعات الحروف وبخاصة المقاطع). وكان فهمها وإدراكها لهذه المهارة أفضل من فهم وإدراك "جون" لها بكثير:

الطفلة: (وهى تنظر لبطاقة بها صورة لسمكة) كيف تكتبين كلمة معناها "ذكور سمك السلمون"؟

الأم: كيف تعتقدين أنك تكتبيها؟

الطفلة: إن أول حرف منها يُنطق "..." (باتباع علم تمثيل أو تصوير الأصوات)

الأم: نعم

الطفلة: وثانى حرف فيها يُنطق "..." (باتباع علم تمثيل أو تصوير الأصوات)

الأم: نعم.

الطفلة: وثالث حرف فيها يُنطق "..." (باتباع علم تمثيــل أو تصــوير الأصوات)

الأم: حرفان متتاليان مثل بعضهما وليس حرف واحد.

الطفلة: (تكرر الحرفين المتشابهين المتتالين)

الأم: وحروف الكسر والفتح فيها لا تُنطق باتباع علم تمثيل أو تصوير الأصوات.

وفيما بعد فى اللعبة، استعرضت "مارى" مرة أخرى فهمها وإدراكهـا لمهارات القراءة الأساسية:

الأم: هذا الذى أمامك "ولد". هل يمكنك التفكير فى كلمة أخرى آخرها "لد"؟

الطفلة: بلد

ولعبت "مارى" أيضا ألعاب كوتشينة مع أمها، واكتسبت فهما وإدراكـا جيدين لبعض مفاهيم الأعداد الأساسية. وأثناء تناول الغذاء، وفجأة وبشـكل غير متوقع كما كان يبدو، رفعت أصابعها وبدأت تعد أرقاما:

الطفلة: هل اثنان واثنان يساويان... أربعة (وترفع أصبعين من كـل يد)؟

الأم: نعم

الطفلة: ثلاثة زائد ثلاثة تساوى... واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة، ستة، (ترفع ثلاثة أصابع من كل يد وتعدهما).

الأم: نعم.

الطفلة: عدى هذا... واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة، ستة، سـبعة، ثمانية (ترفع أربعة أصابع من كل يد وتعدهما).

الأم: حسنا فعلتِ، نعم، هذا صحيح.

إن استخدام كلمة "يساوى" بالطريقة الفنية الخاصة التى قالتها مارى بها توحى بأنها لم تكتشف فجأة عملية الجمع، لكنها كانت تمارس مهارة علمتها لها أمها فيما مضى.

وكثيرا ما يشغل بال المعلمين، ولهم الحق فى ذلك، أنه لا ينبغى على الآباء دفع خطى التعليم الأكاديمى عنوة. وأعادت الملاحظات التى قدمناها للذاكرة أن الطفلات كثيرا ما كن يحددن سرعة تلك الخطى، كما ينهين الدورات التعليمية، عندما يجدن أنها تتطلب أشياء أكثر من اللازم تفوق طاقتهن. على سبيل المثال: عملت "بينى" وأمها أحجية الصور المقطوعة (أجزاء من صورة يتعين على المرء تجميعها وترتيبها بحيث تصبح صورة كاملة) كانت رموز الأرقام فيها (ثلاثة مثلا) تُقرن بعدد يماثلها من الأشياء (مثلا ثلاث ضفادع). وقبل أن يبدآ، أرادت والدة: "بينى" استبعاد الأعداد الكبيرة من الأحجية، لكن "بينى" احتجت بصخب "لا، ليس كذلك ،لا، لا، ليس كذلك، لا تستبعدى الأرقام الصعبة، لا تستبعدى الأرقام الصعبة" تعرفت "بينى" على عدد ليس بقليل من رموز الأعداد، ولكن، ولأنها لم تستطع عد الأشياء التى فى البطاقات بدقة، لم تستطع مضاهاة الصور مع الرموز بشكل صحيح. وفى النهاية اعترفت بالهزيمة: "يا أمى، دعينا نبتعد عن هذه الأحجية، لأنها فى غاية الصعوبة. على بالانتظار حتى يصبح عمرى خمس سنين."

وشاركت والدة "بيث" ابنتها فى لعبة "الأحجار المسطحة التى توضع فى مياه ضحلة حتى يمكن المرور فوقها دون أن تُبل القدمان" التى كانت جزءا من مجموعة من الأشياء تعين على القراءة تم بث إعلانات تجارية عنها. وصُممت هذه المجموعة لمساعدة الآباء فى تعليم الأطفال القراءة فى البيت. وكانت تحتوى على حروف أبجدية، وكتب قراءة بسيطة، وأحجيات وألعاب. وبدا أن لدروس القراءة مساحة منتظمة من الوقت كل يوم فى منزل

"بيث" عقب برامج التليفزيون الخاصة بالأطفال والتى تعرض كأول فقرة فى فترة ما بعد الظهر مباشرة. ولعبة الأحجار تلك فـى جوهرهـا اسـتمرارية لأنشطة القراءة. و"الأحجار" هنا عبارة عن قطع كبيرة من الـورق عليهـا كلمات مكتوبة، ومُلقاة على البلاط. وتقول والدة "بيث" بصوت عـال جمـلا مثل: "يمكننى رؤية أمى"، فتقفز "بيث" حول المكان من حجر "قطعـة ورق" إلى آخر. وكانت تتعرف على البطاقات ومعانى الكلمات المكتوبة فيها بالقدر الكافى الذى يقدم نوعا من المرونة للعبة. وعندما نادت أمها قائلة: "انظـرى إلى أمى" ،أشارت "بيث" أن الحجر المكتوب عليه "أم" بعيد جدا عن الحجـر المكتوب عليه "ى" أى ضمير المتكلم المضاف إليه. لذلك فضـلت أن تقفـز لتصل للكلمة المكتوبة بمعنى ضمير المتكلم فى حالة النصب أى المفعول به.

لكن لعبة الأحجار هذه لعبة خالية من المنافسة. فالبنت لم تكسـب أى شيء من مخالفة القواعد، وكان من الواضح أن "بيث" كانت تستمتع باتبـاع تلك القواعد حقيقة. فمثلا: أخبرت أمها عند نقطة معينة أنها رأتها وهى تضع "الأحجار" فى أماكن معينة على البلاط:

الطفلة: (ضاحكة) أنا لم أكن مغمضة عينىَّ عندما بدأت.

الأم: لماذا فعلت ذلك؟ لابد من أن تغمضى عينيك إذن.

الطفلة: اطلبى طلبك عندما أكون مستعدة.

الأم: مستعدة!

ومع ذلك، فغالبية ألعاب الرقعة والبطاقات بها منافسات، وبالتالى فهى مملوءة بالتوتر العصبى. إن من يبلغ عمرهم أربع سنوات قادرين إلى حـد كبير على اتباع قواعد لعبة بسيطة؛ وتظهر متاعبهم من قيود اللعب بالدور، وليس الغش، والفوز أو الخسارة بقبول حسن. وفى الحقيقة فـإن الأطفـال الأصغر سنا غالبا ما يجدون أنه من السهل عليهم اللعب أكثـر ممـن بلـغ عمرهم أربع سنوات، لأنهم لا يهمهم كثيرا من يفوز ومن يخسر. ولكن عند

سن الرابعة يبدأ بعض الأطفال بالاهتمام الأكثر من اللازم بهذه الناحية في اللعب لدرجة أن ذلك يقضي على استمتاعهم باللعبة.

ولقد تم توضيح هذه النقطة بشكل جيد عن طريق "بيني" التي اقتبسنا في السابق حديثا لها مع أمها وهما تلعبان لعبة مضاهاة الأرقام. كانت "بيني" في الحقيقة تئن وتنتحب على غير عادتها عصر اليوم الذي سجلنا فيه، ولم تكن الألعاب التي شاركت فيها غاية في النجاح. وبينما كان أخوها الأصغر "سين" يسلي نفسه ببعض صور أقنعة التنكر في الكرنفالات، قررت "بيني" وأمها أن يلعبا مباراة في اللقطات المصورة. ومع ذلك، وحتى قبل أن تبدأ المباراة، أعلنت "بيني" بصراحة أنها لم تكن مُعدة لأن تتبع قواعد اللعبة بحذافيرها. وأعلنت أنها كانت تريد كلتا البطاقتين وعليهما القاطرات، وعندما قالت أمها إنها لن تحصل عليهم بشكل آلي، أصبحت أكثر إصرارا على ذلك. فقالت لها أمها "حسنا، يا حبيبتي، هذا نوع من الغش، أليس كذلك؟" واعترضت "بيني" على تقسيم أمها لمجموعة الأوراق إلى نصفين متساويين في العدد، وأرادت كروتا أكثر من كروت أمها. وأرادت أمها بعد ذلك أن تخلط أوراق الشدة حتى توجد فرصا أكثر للحصول على "مكاسب سريعة" لكن "بيني" رفضت ذلك. وأخيرا بدأت المباراة، لكن "بيني" استمرت على حالها كما كان من قبل. وكانت تشعر بالسعادة طالما كانت تفوز فقط، وتصبح مضطربة ومنزعجة عندما كانت أمها تقول "لقطة" أولا، بل إنها حاولت منعها من أخذ الكروت التي ربحتها. وأثناء المباراة، ظلت أمها تحاول أن تجعلها تتبع قواعد اللعبة وتقول لها، "لا يمكنك الفوز كل مرة" و"أنت لا تلعبي إذا كنت تغشين"، و"الناس لن تحب أن تلعب معك إذا كنت تغشين"، لكن لم يكن لذلك سوى تأثير قليل.

إن معظم الطفلات اللائي لعبن ألعابًا تنافسية مع أمهاتهن وجدن أنه من الصعب عدم الغش أحيانا. وعلى أي حال، بدا أن بعض الأمهات كن مرحات ولطيفات وتقبلن قدرا معينا من الغش كأمر لا مفر منه، وبدا أن هذا النهج

البعيد عن التوتر العصبى كان أنجح من النهج الأخلاقى. وكانت أم "جـــون"، التى سبق أن وصفنا مباراتهما فى لعبة الشدة "هويست الضربة القاضية" قــد ضبطت ابنتها تغش عدة مرات. وفى كل مرة كان رد فعل "جون" هو السماح لأمها بالفوز فى الدور التالى:

الطفلة: ألعب هذا الكارت الرابح (لكنها لا تلعب كارت رابح).

الأم: أوه، أوه، لم يكن ذلك كارتا رابحا.

الطفلة: هذا لأنى ليس عندى سوى اثنين منهما، لذا فأنا أبتزها.

الأم: حسنا إذن. استمرى.

الطفلة: ويمكنك... سأدعك تكسبين هذا الدور (وتسمح بأن تفوز أمهـــا بالدور التالى).

فى الحقيقة، ولأنها ربما كانت تعتقد أن أمها لابد من أنها كانت تكـــره الخسارة بنفس درجة كرهها لها، كانت تتعمد أن تدعها تكسب عدة مرات:

الطفلة: أنا أدعك تفوزين، فوزا صغيرا سهلا، فوزى بهـــذا الكـــارت (وترمى كارت عدده صغير على الأرض).

ألعاب للتسلية

يولى علماء النفس اليوم اهتماما كبيرا بما يتعلمه الأطفال من خـــلال اللعب حتى إنهم كثيرا ما يغفلوا حقيقة أن بعض أشكال اللعب هى فى المقام الأول مصدر للتسلية والإثارة. وهذا الكلام ينطبق على ألعاب من أمثال "أنـــا فين؟" والمطاردات، واللعب الناتج عن الاحتكاك أو التلامس البدنى كالدغدغة وقلب الطفل رأسا على عقب. لعبت ثمانية من أمهات الطبقة العاملة والدتان من الطبقة المتوسطة فى دراستنا هذه ألعابا من هذا النوع مع طفلاتهن خلال فترة ما بعد الظهر، وواضح أنها كانت مصدرًا للمتعة الهائلة. وكانت تبـــدو أنها تنبع من، وتعبر عن ألفة ومودة مفعمة بالرقة والحنان.

وكان هذا الجمع بين التسلية وبين الألفة والمودة المفعمة بالرقة والحنان يتم التعبير عنه بالكلمات، وليس بالاحتكاك البدنى. لعبت "جويس" وأمها العديد من ألعاب الكلمات. وكما ذكرنا من قبل، كانت أم "جويس" مشغولة بالطهى، وكى الملابس، وتعد للخروج مع قافلة من العربات فى عطلة نهاية الأسبوع. وعلى أى حال، كانت إحدى الأمهات التى قالت لنا فيما بعد إنها لم تكن تستمتع على وجه الخصوص باللعب مع ابنتها. وكانت "جويس" طوال غالبية الوقت فى فترة ما بعد الظهر سعيدة بانشغالها فى مساعدة أمها، والثرثرة معها، وأحيانا كانت تلك المحادثات تنقلب لتصبح ألعابا. وإليك مثلان لذلك:

الأم: لقد تم طهى اللحم يا "جويس"، تم بالفعل (وهى تنظر إلى اللحم فى القدرة الصغيرة ذات المقبض)

الطفلة: هل يمكننى أن أرى، يا عزيزتى "ليزا"، عزيزتى "ليزا"، (وهى تشير بذلك لأغنية شعبية قديمة).

الأم: عزيزتى ليزا، عزيزتى ليزا، هناك ثقب فى دلوى، عزيزتى ليزا.

الطفلة: أوه، نعم، نعم، عزيزتى ليزا (وتنظر للحم).

الأم: لقد تم طهيه، عزيزتى ليزا.

الطفلة: عزيزتى ليزا، عزيزتى ليزا.

الأم: سأعطيكى، عزيزتى ليزا، سأعطيكى، عزيزتى ليزا، يا شقية، يا جميلة (وتعانق الطفلة).

الطفلة: وبعد ذلك سآكلك، عزيزتى ليزا (وتربت على كفل الأم).

الأم: سآكلك، عزيزتى ليزا.

وفيما بعد فى فترة ما بعد الظهر، تشير "جويس" إلى أن هناك بعض من التورتة أو الكعكة المحشوة بالمربى فى سلة المهملات:

الأم: يمكنك رمى كعكات المربى فى الزبالة لو كانت كعكات مربى قديمة.

الطفلة: نعم، لكن إذا لم تكن كذلك، فأنت لا تفعلين ذلك.

ثم تطور تبادل الحديث التالى ليصبح نوعا من التراتيل المُغناة:

الأم: لا، لكن إذا كانت كذلك، فأنت تفعلين ذلك.

الطفلة: نعم، لكن إذا لم تكن كذلك، فأنت لا تفعلين ذلك. إذا كانت كذلك، فأنت تفعلين ذلك.

الأم: لا، لكن إذا كانت كذلك، فأنت تفعلين ذلك.

الطفلة: إذا لم تكن قديمة، فأنت تفعلين ذلك.

الأم: إذا كانت قديمة، فأنت تفعلين ذلك.

الطفلة: إذا لم تكن قديمة، فأنت لا تفعلين ذلك.

الأم: لآخر ولثالث مرة، أنت تفعلين ذلك .

لكن "جويس" استمتعت بهذه اللعبة جدا حتى إنها استمرت ست مرات متتالية، حتى سئمت أمها منها وغيرت الموضوع.

تُعتبر ألعاب الكلمات التى من هذا النوع مصدرا عظيما للمتعة والسرور، ولكن لها أيضا قيمتها التعليمية. إن جزءا مهما من عملية كونك تصبح قادرا على القراءة والكتابة هو قدرتك على رؤية الكلمات كأشياء ملموسة يمكنك التفكير فيها والتلاعب بها. ومن بين سُبل اكتساب هذه القدرة ألعاب من هذا القبيل، التى يلعب فيها الطفل بالكلمات وليس بلعب الأطفال. ومن المستبعد تماما أن يكون الآباء فى دراستنا لديهم أى فكرة عن أن لتلك الألعاب أى قيمة تعليمية تُذكر، ولربما قلت متعتها لو كان لديهم هذه الفكرة.

وكانت الألعاب من أجل التسلية والإثارة والمتعة أنواع الألعاب الوحيدة

التى لعبتها بعض من أمهات الطبقة العاملة مع طفلاتهن. ومـن الممكـن أن تكون مثل تلك الألعاب فى ذهن تلك الأمهات عندما كانت إجاباتهن، "اللعـب هو فى الأساس طريقة من طرق تسلية الأطفال".

التعلم من خلال القصص

إن معظم الأساتذة التربويين المهنيين مقتنعون بأنه من المهم أن يقـرأ الآباء لأطفالهم الصغار لمضاعفة مفرداتهم اللغوية، وإثارة ملكـة التصـور والخيال لديهم و تنمية حبهم للكتب. وكانت ملاحظاتنا تشير إلـى أن قـراءة القصص، أو الأسئلة التى يسألها الأطفال حولها، لكى نكون أكثر دقـة، قـد يكون لها دور مهما آخر، وهو مساعدة الطفل على توضيح أفكاره.

ونحن لم نشهد للأسف عددا كبيرا من فترات قراءة القصـص. لقـد قرأت أقل من ثلث الأمهات لطفلاتهن خلال ما قمنا به من تسجيلات. وقـد يرجع هذا لأن الكتب والقصص ارتبطت بميعاد النوم. وبالتأكيد، فإن عـددا من فترات القراءة التى حدثت بالفعل كانت من اقتراحا الأمهات عندما كانت الطفلات تصبحن متعبات وعنيدات. وربما لهذا السبب ندُر أن كانت أوقـات قراءة القصص هى تلك المناسبات العائلية الحميمة المليئة بالقصص والقصائد الرعوية الرومانسية التى تصورها لنا وسائل الإعلام بشكل تقليدى.

وفى أكثر من نصف فترات القراءة تلك كانت الطفلات يخترن الكتاب الذى يُقرأ لهن منه. وكثيرا ما كان ذلك يؤدى لحدوث مشاكل: كانت الطفلات يخترن كتابا صعبا للغاية، فيصيبهن الملل والأرق، ولكنهن يتمسكن بأن تقرأ أمهاتهن منه. وانتهى عدد من فترات القراءة فجأة عندما كانت الأمهات يفقدن الاهتمام والشغف بالقراءة لاعتقادهن بسخافة الكتاب، أو لأن الطفلات لم يكن يركزون على القراءة. وفى الحقيقة لم تحقق فترات القراءة القصصية تلـك نجاحا قاطعا إلا فى ثلاث حالات فقط، إذ كانـت الطفلـة تحـتفظ خلالهـا باهتمامها وتركيزها خلال رواية القصة لها.

ومع ذلك، فمع أن غالبية فترات القراءة القصصية لم تكـن رعويـة رومانسية بأى حال من الأحوال، فإن ذلك لم يكن يعنى أنها كانت لا قيمـة لها.

وكانت فترة قراءة القصة بالنسبة للطفلة "لين" حالة وثيقة الصلة بمـا نقول؛ فمثلها مثل "بينى" كانت حالتها النفسية على عكس طبيعتها خلال فترة ما بعد الظهر، ولم تكن فترة قراءة القصة بالنسبة لها تشذ عن حالتها. وقبـل بدايتها، كانت "لين" تغش على طول الخط فى لعبة من ألعاب الرقعة مع أمها، وكانت قد طلبت أيضا تنحية الألغاز ولعب الأطفال بعيدا إذ إنها كانـت قـد فقدت الاهتمام بها. وفى النهاية سألتها أمها وهى فـى حالـة مـن السـخط والغضب، "ما الشىء الذى تريدينه بالفعل يا "لين"؟" ولم تستطع "لـين" إلا أن ترد وهى تبكى قائلة، "لا أعرف" فردت عليها أمها قائلة، "أعتقد أنه قد حـان الوقت لأن أقرأ عليك قصة من القصص، لأنك الآن متعبة، ألـيس كـذلك؟ تعالى واحضنينى".

وبرغم العناق، ظلت رياح "لين" عاتية. واختارت أحد كتـب أختهـا الكبرى التى كانت قد استعارته من المكتبة، لكن لغته كانت صـعبة للغايـة، وسرعان ما فقدت "لين" الاهتمام به، وقاطعت أمها مطالبـة بكتـاب آخـر مختلف. وسألتها أمها "هل تريدين قراءة هذا أم لا؟" وأومأت "لين" بـالقبول، ولكنها قلبت منه عدة صفحات بعد دقيقة، ثم أشارت إلى صفحة أخرى قائلة، "أريد قراءة هذه الصفحة الآن." فردت أمها قائلة، "لا، لا يمكنك مجرد النقر فوق الصفحات وتقليبها هكذا. هذا لن يجعلك تفهمين شيئا مما تقرئيه. ومـع ذلك استمرت "لين" فى طلباتها، وبدأت أمها فى قراءة صفحات قديمة وهـى تبدى اعتراضها على طول الخط.

وبعد التخلص من عدة بدايات فاشلة لكتب غير مناسبة، اختارت "لين" مجلدا يحوى صورا توضيحية من قصـص الإنجيـل. وبـرغم الهـواجس والظنون – قالت أمها "إنك لن تفهمى بعض الكلمات" وأخذت تقرأ لها منـه.

ولم تفهمه "لين" فهما جيدا وقاطعت أمها باستمرار بأسئلة حول الصور وعن مقاطع نصف مفهومة في الكتاب. وكانت فترة القراءة تلك كارثة في بعض مواضعها، إذ لم تكن "لين" تستمع للقصص أو تستمع بها. ومع ذلك، فقد حدث أن استمعت بدقة بالقدر الذى جعلها تركز على بعض نواحي القصص التي حيّرتها، والتي أدت بها لأن تسأل بعض الأسئلة المؤثرة. وبدا أن حلقة من تلك الأسئلة نشأت نتيجة لحيرتها في أمر الصور المتعددة ليسوع المسيح وهو طفل، ورجل وإله في السماء. وزاد من مشكلتها سوء فهم أمها لسؤالها عندما جاء الدور الرابع في الكلام:

١- الأم: (تقرأ) "ثم عادوا إلى الناصرة حيث كبُر الولد يسوع"

٢- الطفلة: هل هذا هو يسوع عندما كبر؟ (وهي تشير لصورة للمسيح وهو طفل رضيع)

٣- الأم: هذا هو يسوع وهو طفل رضيع.

٤- الطفلة: هل نما وكبر؟

٥- الأم: لا، إنه طفل رضيع هنا.

٦- الطفلة: إنك تقولين... هل هو... هل كبر يا أمي؟

٧- الأم: ماذا، الآن؟

٨- الطفلة: (تتمتم وتفكر)

٩- الأم: إنه فوق، إنه فوق، إنه فوق في السماء.

١٠- الطفلة: من؟

١١- الأم: يسوع المسيح.

١٢- الطفلة: الآن؟

١٣- الأم: نعم.

١٤- الطفلة: هل هذا هو وهو طفل رضيع؟ مشـــيرة لصــورة فـــى الكتاب؟

١٥- الأم: تلك الصورة عندما كان طفلا صغيرا رضيعا، نعم، لكــن هذا كان منذ زمن طويل، طويل، طويل، طويل، طويل، طويل، طويل، مضى.

وعندما جاء الدور رقم ١٦ فى الكلام وكان على "لـــين"، حاولـــت أن توضح الشيء الذى كان يحيرها. وليس مؤكدا ما إذا كانت لا تزال مرتبكـــة ومشوشة بسبب الصور المتعددة للمسيح، أم إنها كانت تقدم استفسارا عامـــا عن النمو والكبر. واختارت أمها الاحتمال الثانى:

١٦- الطفلة: ماما، لماذا لم يعد طفلا رضيعا بعد؟

١٧- الأم: حسنا، أنت كنت فى الماضى طفلة رضيعة لكنك لست طفلة رضيعة الآن، أليس كذلك؟ وكانت أمك فيمـــا مضـــى طفلـــة رضيعة، لكنها لم تعد طفلة رضيعة بأى حال الآن،أليس كذلك؟ إنها أم لك الآن.

١٨- الطفلة: لا، أنت بنت صغيرة.

١٩- الأم: أنا لست بنتا صغيرة.

٢٠- الطفلة: كنت.

٢١- الأم: كنت ذات مرة فى الماضى بنتا صغيرة، مثلك أنت تمامـــا، لكنى اليوم كبيرة، وأنا أم، أنا أمك.

٢٢- الطفلة: كيف أصبحت كبيرة؟

٢٣- الأم: أنت تنمين وتكبرين.

٢٤- الطفلة: كيف؟

٢٥- الأم: عندما كنت طفلة رضيعة صغيرة، كنت ذات حجم صغير مثل هذا (وترفع الأم يديها متباعدتين)، لكن انظرى لنفسك الآن... وكنت لا تستطيعين الكلام، كل ما كنت تستطيعين عمله هو البكاء.

٢٦- الطفلة: وكنت أستطيع أن أقول "جا - جا".

كانت جميع الفترات المخصصة للقصص تقطعها أسئلة تطرحها الطفلات، وعادة بأعداد كبيرة. وسألت الأمهات أيضا أسئلة، ولكن بشكل أقل. وبذا تكون فترات قراءة القصص من هذه الناحية تشكل تناقضا قويا مع الفترات المخصصة للتليفزيون. فعندما كانت الأم والطفلة يشاهدان التليفزيون سويا، كنا نجد أن الطفلات كن يجلسن بهدوء، وعموما قلما كن يطرحن أسئلة. وعلى الجانب الآخر كانت أمهاتهن يكثرن من الكلام، فيبرزن للطفلات كل شيء يهمهن أو يمتعهن، بما فى ذلك روابطهن بخبرة الطفلات الخاصة بهن. كما كانت الأمهات أيضا تغذين طفلاتهن بالكثير من المعلومات العامة من خلال تعليقاتهن.

وخلال الفترات المخصصة للقراءة، كانت تعليقات الطفلات تضاهى فى كثرتها تقريبا عدد تعليقات أمهاتهن، وكانت كثيرا من إسهامات أمهاتهن إجابات لأسئلة الطفلات. وهكذا، فبعيدا عن التوسع فى المعلومات العامة والمفردات اللغوية التى قد تأتى من القصة نفسها، كانت الأمهات دائما تقريبا تضيفن معلومات من عندهن. وكثيرا ما كن يربطن القصة بتجارب مرت بها طفلاتهن؛ وكانت الطفلات بأنفسهن يقمن أحيانا بهذا الربط.

وفى المثال التالى، كانت أم "روزى" قد انتهت من غسل وجهها ويديها، وعرضت عليها قراءة قصة لها. واختارت "روزى" كتابا عن الطائر البحرى من طيور الأطلسى الشمالى ذو المنقار المثلّم الملون المسمى بالبفن، وعلقت أمها على ذلك بأنها لم تكن قد قرأت فى ذلك الكتاب منذ وقت طويل. بدأت القصة بسلاسة وبمعلومات عامة كثيرة عن تلك الطيور البحرية ونقلها من

بيئتها، سواء كما ذكرت القصة أو من خلال تعليقات أمها. وبدا عند نقطة معينة أن "روزى" أصابتها الحيرة نتيجة لتركيب أمها الغريب للجمل وللكلام.

الأم: إن المستطلعين لمواقع الأهداف من طيور البفن هذه هم الذين يخرجون ويعرفون أين يمكن الحصول على السمك كله.

الطفلة: ماذا يُحصل من السمك (مستخدمة قواعد خاطئة فى تركيب السؤال فأصبح غير مفهوما)

وفسرت أمها سؤالها على أنها سألت عن المكان الذى ذهب إليه السمك، وفسرت ذلك لها. واستمرت القصة، ولكن "روزى" شعرت أنها خائفة ومضطربة عندما رأت طيور البفن تلك سفينة وهى تتحطم فى البحر.

الطفلة: هل السفن وهى تسير فى البحر تتحطم بهذا الشكل؟

الأم :حسنا، لا يحدث ذلك كثيرا، لكنها تتحطم أحيانا. لو كان الطقس سيئا للغاية، وارتطمت السفن بالصخور، فإنها تتحطم بالفعل.

وحيث إن العائلة كانت تخطط لرحلة إلى فرنسا فى عطلة الصيف، وجدت "روزى" أن هذه الإجابة لا تُهدئ من روعها:

الطفلة: أنا، أنا، أنا لا أريد أن. أنا لن أذهب، لكننا لن نذهب فى، لو كان هناك عددا أكبر من اللازم فى المركب فلن نذهب فيها، أليس كذلك؟

الأم: هل تفكرين فى ذهابنا لفرنسا؟ (وتضحك)

الطفلة: نعم.

الأم: تلك السفن لا تتحطم.

ولم تكن "روزى" مستعدة لأن يطمئن قلبها بهذه السهولة، وعارضت تفسيرات أمها التى كانت أقل من أن تكون مقنعة ومتماسكة:

الطفلة: لماذا لا تغرق؟

الأم: حسنا، إن السفن التى تغرق هى السفن الكبيرة التى تسير فى البحر فى طقس عاصف للغاية.

الطفلة: لكن لماذا لا تغرق ونحن ذاهبون لفرنسا؟

الأم: حسنا، إننا سنكون على ظهر ال...، فى المركب لفترة قصيرة من الوقت.

الطفلة: لكن الطريق لفرنسا طويل.

الأم: إنه ليس بعيدا جدا فى الحقيقة، الذهاب من هنا إلى فرنسا.

واستمرت القصة بإنقاذ للطيور بواسطة طائرة مروحية، لكن بطل القصة من تلك الطيور يُحاصر فى بقعة من الزيت فى البحر. وهنا أصبحت "روزى" فى غاية القلق، وأخذت تهز فى الصندوق التى كانت تمسك به بعصبية.

الطفلة: هذا هو ابنها (وهى تشير لطائر آخر من طيور البفن) الذى كان يبحث عنها، وهى تصيح وتبكى.

ويتم إنقاذ الطائر من بقعة الزيت على يد صائد السمك الذى أخذه إلى بيته، ويأتى طائران آخران من طيور البفن لزيارته. وأشارت "روزى" إلى أن هناك خطوة ناقصة فى القصة:

الطفلة: لكن لماذا لم، كيف، عرف "بافريد" و "فريبى" المكان الذى كان فيه؟

الأم: لا أعرف، أعتقد أنه لابد من أنهما قد رأوه.

وعندما يتم شفاء "باف"، يصبح طائرا مستطلعا لمواقع الأهداف ويذهب للصيد مع صائد السمك، غير أن ذلك أضفى على "روزى" قلقا جديدا:

الطفلة: ولكن متى ستأتى أمه لتأخذه معها؟

الأم: أوه حسنا، أتوقع أنه يرى أمه، يراها كثيرا.

وانتهت القصة، وأعلنت "روزى" قائلة، "أنا لا أحب هذه القصة".

وبالتأكيد شغل ذلك الكتاب "روزى" من الناحية العاطفية، من حيث إنها "أبدت حزنها الشديد على آلام الآخرين". لقد رأت "روزى" كل النوائب التى ألمت بطائر البفن على أنها يمكن، وبقوة، أن تكون تهديدا لها. إنها لم تربط فقط وبوضوح بين تحطم سفينة طيور البفن وبين رحلتها البحرية التى اعترضت عليها، لكن الغم الذى أصابها لانفصال طائر البفن عن عائلته بدا مرتبطا فى ذهنها بالقلق الذى أصابها لاحتمال انفصالها عن أمها. إن القصة التى تضمنت صدمة مزدوجة لتحطم السفينة والانفصال عن العائلة كانت تثير الأسى والشجن أكثر مما تتحمله الطفلة. ومع ذلك، تمكنت "روزى" من أن تعبر بألفاظها عن قلقها وتحصل على شىء من الطمأنينة، حتى وإن لم تُضارع تلك الطمأنينة شدة القلق الذى ألمَّ بها.

إن هذين المثلين لقراءة القصة فى البيت ليخدمان فى إيضاح بعضا من المزايا التعليمية الكامنة فى الأمهات فى هذا المجال. وبسبب موقف المواجهة وجها لوجه، تستطيع الأم أن تدع ابنتها تتابع طرح سلسلة من الأسئلة طالما كانت ترغب فى ذلك، ودون أن تضطر لمسايرة الطلبات التنافسية لطفلات أخريات. وتعنى العلاقة الوثيقة بين الأم والطفلة أن الطفلة تشعر بأنها قادرة على التعبير عن القلق الذى تُصاب به فى سير أحداث القصة. وكنتيجة لمعرفة الأم الوثقى بطفلتها، تستطيع تفسير الإشارات غير المباشرة لمصادر القلق الذى يحل بابنتها (كما فى المحادثة الأخيرة، "هل تفكرين فى ذهابنا لفرنسا؟")؛ كما تستطيع أيضا أن تربط بين ما يحدث فى القصة وبين تجارب الطفلة فى الماضى وخططها المستقبلية.

"الدروس": الكتابة

فى المواقف التعليمية التى ناقشناها حتى الآن، تتعلم الطفلة من خلال لعبة أو قصة ممتعة، أن تجعل الطفل يجلس فى حصة للدرس إجراء تخلى

عنه معلمو الأطفال الذين لم يبلغوا الخامسة بعد من فترة طويلة، غير أننا اكتشفنا أن هذا الإجراء يعود للانتشار فى قليل من العائلات.

لقد راقبنا العديد من أمهات الطبقة العاملة وهن يُعلمن أطفالهن كتابة أسمائهن، كتمرين فى حد ذاته، دون ارتباط ذلك بأنشطة أخرى. وكان ذلك أحيانا يتم كإجراء سريع، وعرضى فى معظم الأحوال. وفى أوقات أخرى، كان ذلك يتم بكل جدية.

كانت "ساماناثا" تُلوِّن فى دفتر التلوين الخاص بها، ورسمت ما يشبه حرف الهاء "h". وعرضت ذلك على أمها فاقترحت عليها نقل الكلمات فى نهاية كل صفحة من صفحات دفتر التلوين. ولم يبدو على "ساماناثا" الاهتمام بهذه الفكرة ولم ترق لها، لذا عرضت عليها أمها اقتراحا آخر:

الأم: سأكتب أنا اسمك، وعليك أن تنقليه.

الطفلة: نعم.

الأم: وهو كذلك. (وتكتب "ساماناثا" أعلى الصفحة). هذا اسمك أعلى الصفحة. حاولى أنت وانقليه. تحته... انقليه تحت المكان المكتوب فيه.(تبدأ "ساماناثا" تشف وترسم فوق حروف أمها، إذ كانت قد تعلمت ذلك فى المدرسة) يا بنتى ليس فوق الكلمة. ليس كما تفعلين فى المدرسة. اعملى ذلك بنفسك تحت الكلمة. حاولى نسخ اسمك وتقليده.

الطفلة: لا أستطيع (وترسم خربشة لا تشبه أى حرف من الحروف).

الأم: هذا لا يشبه ذلك، أليس كذلك؟

الطفلة: أستطيع رسم أحد تلك الحروف (وتشير للحرف "أ" أى "a").

الأم: ارسمى واحد منها إذن. (ترسم الطفلة شيئا يقرب من الحرف "أ") صح تقريبا. ليس صح تماما، لكن تقريبا. يمكنك رسم واحد مثل

هذا، أليس كذلك؟ (وتشير لحرف "الهاء" "h" ارسمى واحدا منهم.

الطفلة: لا أعرف كيف أرسمه. أوه... نعم.

الأم: ضعى جزءا صغيرا جدا فى نهاية الحرف، اجعلى الزيادة امتدادا لآخر ما رسمت.

الطفلة (تكتب حرف "الهاء") الزيادة هذه فوق نتوء "تقصد قنطرة" خفيف.

الأم: هذا صحيح. وماذا عن هذا الحرف (وتشير إلى حرف الميم "m")؟ إن له قنطرتين.

الطفلة: لا أستطيع رسمه...

الأم: ذلك حرف الميم. إن به قنطرتين.

واجهت "ساماناثا" صعوبة فى رسم حرف الميم، وطلبت المعونة من أمها.

الأم: نعم، لكنك لن تتعلمى كتابته إذا كتبته أنا لك، أليس كذلك؟ حسنا، انظرى (تكتب حرف الميم أسفل كلمة "ساماناثا" الأصلية).

الطفلة: نعم.

الأم: اثنان...

الطفلة: قنطرتان (تنطق الكلمة ناقصة أول حرف منها).

الأم: قنطرتان (تنطق الكلمة بشكلها الصحيح وبالحروف الكاملة لها). تمام؟

الطفلة: نعم. سأنسخ ذلك الحرف الآن... قنطرتان... (مرة أخرى لا تنطق الحرف الأول للكلمة).

واستمرت "ساماناثا" فى كتابة الحروف:

الأم: والآن هذا الحرف الذى يليه ذو القنطرة (وتشير لحرف الهاء "h").

الطفلة: أوه... نعم، أنا رسمته من قبل "بلغة أطفال كلها خطأ في القواعد". (كانت الطفلة قد رسمت حرف "h" منذ لحظات)

الأم: نعم أعرف ذلك، لكنك لا يمكنك رسم الحروف كلها فوق نفس المكان. عليك رسمهم كل حرف بجانب الآخر. بجانب ذلك الحرف (وتشير لها إلى المكان الذى ينبغى أن تكتب فيه حرف الهاء).

الطفلة: أرسم قنطرة صغيرة (وترسم حرف النون "n").

الأم: لا، هذا ليس صحيحًا. عليك أن تضيفى جزءًا قليلا لأعلى هنا. ماذا عن هذا الجزء؟ الذيل؟ (الأم تعنى جرة القلم المتجهة لأعلى لتحول حرف النون "n" إلى حرف الهاء "h")

الطفلة: أوه... نعم (لكن ساماناثا ترسم حرف "I" بدلا من ذلك، أسفل مستوى الكتابة)

الأم: لا، هناك.

الطفلة: هذا لا يهم.

الأم: إنه يهم قطعا. كيف سيعرف أى إنسان ما اسمك إذا كتبته كله فوق المكان؟

واستمر الدرس لبعض الوقت على نفس المنوال. كان من الواضح أن والدة ساماناثا تعتبر ما كانت تفعله أمرا جادا، شيئا من المهم أن تُصححه. وكانت تلفت نظر ساماناثا لأخطائها بصرامة وفى لحظة وقوعها. ولم تسمح لها بالهروب من المهمة، كذلك لم تكن راغبة فى قبول مستوى متدن من الإنجاز. فى الحقيقة، لم تتلق جهود ساماناثا أى نوع من المديح على

الإطلاق. إن هذا النهج من التعليم يختلف كثيرا عما هو مُتبع حاليا فى المدارس، ومن المفهوم أن الأمهات من أمثال والدة ساماناثا لا يثقن فيما يعتبرنه طرقا تقدمية "رقيقة". لقد كان يبدو على والدة ساماناثا، فى الحقيقة، أنها تنتقد المدرسة لتعليمها التلميذات شف الحروف وغيرها.

وينبغى أن نسجل هنا أن طرق والدة ساماناثا "فى التعليم" كان لها ميزاتها. لقد أنشأت مفردات لغوية ثرية ("الذيل" و"القنطرة") للتعليم، وبدا أنها نجحت بشكل معقول فى توصيل ما كانت تريد تعليمه لابنتها. وتمكنت أيضا من توصيل شيء من معنى المهمة التى كانت تؤديها – مثلا، عندما سألت ابنتها كيف سيعرف أى إنسان ما اسمك إذا لم تكتبه "ساماناثا" بالشكل الصحيح. وأهم من كل شيء أنها نجحت فى شد انتباه "ساماناثا" لفترة طويلة نسبيا من الوقت.

وفى الباب السابع، نقتبس محادثات مماثلة تُعلم فيها والدة "دونا" طفلتها عد الأرقام وهجاء حروف الكلمات. وبدا عليها أنها، مثلها مثل والدة "ساماناثا"، كانت تدرك أن المدارس حاليا تستخدم نهجا مختلفا غير مستحب فى التعليم.

كما رأينا، لم تكن أمهات الطبقة العاملة فقط هن اللاتى تُعلمن طفلاتهن القراءة والكتابة الأساسية وعد الأرقام، رغم أن هؤلاء الأمهات فى الأساس هن اللاتى أجلسن طفلاتهن لتلقى "دروس". وكانت إحدى الأمهات من الطبقة المتوسطة تعلم طفلتها القراءة من خلال مشروع تجارى لتعليم القراءة، اللعبة التى سبق أن قدمنا وصفا لتفاصيلها. وكانت الدروس تؤخذ فى أوقات منتظمة كل يوم. وهناك عدد من أمهات أخريات قمن بتعليم القراءة والكتابة والأعداد، سواء فى سياق ألعاب (انظر المثال السابق)، أو بشكل عرضى أثناء أداء الأعمال المنزلية اليومية (الباب الرابع). ولم يحدث فى أى حالة من هذه الحالات أن خرجنا بانطباع بأنه كان هناك ضغط على الطفلات لتقمن بأى عمل لم يرُق لهن القيام به أو لم يكُن على استعداد لأدائه. على

العكس من ذلك تماما، كانت الطفلات مهتمات بما كن يتعلمنه، وبدا عليهن أنهن يتمتعن بالدروس وكثيرا ما بدأنها بأنفسهن. أحضرت "تينا" بعض الأقلام الرصاص لأمها:

الأم: وهو كذلك، ماذا ستفعلين؟

الطفلة: إنى سأكتب اسمى. وماذا ستفعلين أنت؟

الأم: أراقبك.

الطفلة: لا، لابد من أن تعملى شيئا. (لكن الأم لا تفعل شيئا)

الأم: ما هذا؟ (الطفلة ترسم حرف "o")

الطفلة: برتقالة. هل يشبه برتقالة؟ والآن ماذا أكتب؟ من تحت إلى فوق (وتحاول أن تكتب حرف النون "n"). أوه، ماذا سأفعل؟ لأعلى. ليست هذه هى الطريقة،أليس كذلك؟

الأم: لا، هذه هى الطريقة التى تكتبينه بها (تكتب "تينا").

وحاولت "تينا" نسخ حروف اسمها، لكنها، وقد جعلها عدم نجاحها فى ذلك تشعر بالإحباط، انتقلت لشيء آخر وهو رسم منزل.

دروس: مهارات البقاء على قيد الحياة

وهناك مجال آخر من مجالات المعرفة حاولت بعض الأمهات تعليمه لطفلاتهن بأسلوب "الدرس" وهو كيفية التعامل مع مواقف يمكن أن تكون خطيرة، على سبيل المثال: عبور الطريق، وعندما تضل الطريق، أو فى حالة الذهاب بعيدا فى مياه البحر. وكان واضحا أن الأمهات كن مشغولات ومهتمات جدا بسلامة بناتهن، ومتلهفات على تعليمهن مهارات البقاء على قيد الحياة.

ولسوء الحظ، فإن هذا النوع من التعليم، وهو يتم خارج نطاق البيئة التى يحدث فيها عادة، يصعب على الأطفال الصغار فهمه وإدراكه. وقد

يرجع هذا لأنه يتضمن مواقف افتراضية خارج نطاق تجارب الطفل أو الطفلة، أو لأنه يتضمن استخدام مفاهيم عامة، مثل كلمة "يسار" أو كلمة "يمين"، وهما، إلى حد ما، خارج نطاق إدراك من هم فى سن الرابعة. وفى محاولات الأمهات نقل مثل هذه المعلومات لعقول طفلاتهن، كن ينزعن إلى اللجوء لتقنيات لابد من أنهن تذكرنها من أيام الدراسة مثل طرح أسئلة، ومحاولة استخلاص إجابة محددة. وفى كل حالة، كان ما تعلمته الطفلة أمرا مشكوكا فيه.

كانت والدة "بولين" مثلا تساعدها على كتابة اسمها عندما سألتها:

الأم: ماذا تقولين للشرطى؟

الطفلة: آه... (تتردد)

الأم: لو ضللتِ الطريق.

الطفلة: لو ضللت الطريق.

الأم: إنك تقولين له...؟ (تترك الجملة مُعلقة لها لتكملها)

الطفلة: قولى له اسمك.

الأم: أنت تقولين له اسمك (بلهجة الموافقة).

الطفلة: نعم.

الأم: وماذا تقولين له؟

الطفلة: تكتبين اسمك.

كان واضحا أن "بولين" لم يكن عندها فكرة عن الإجابة التى كان من المفترض أن تقدمها فى هذه النقطة. حينئذ قامت أمها بتلقينها:

الأم: لا أنت لا تكتبين اسمك. ماذا تقولين له؟ يا شرطى؟ "يا سيد شرطى، أنا تائهة" (البنت تضحك)

الطفلة: نعم.

الأم: وسيقول لك، "أين تسكنين؟"

الطفلة: أنا أقول... (تخطئ فى القواعد)

الأم: ماذا تقولين؟

الطفلة: ماذا قال؟ (كلاهما يضحكان)

الأم: لا ! لا، كونى جادة يا بولين، أين تسكنين؟

الطفلة:...

الأم: عندما أنت... عندما يسألك، "بولين، أين تسكنين؟"

الطفلة: أنا قلت، "أنا أسكن هناك بجوار الحشائش" (يوجد حشائش خارج الشقق السكنية)

هذه الإجابة مثل لطيف لما أسماه "باباجيت" بالفردية أو الأناوية (أن يكون الفرد معنى بنفسه لا بالمجتمع)، أى بمعنى أن تفشل الطفلة فى إدراك أن شخصا آخر قد لا يشاركها اعتقاداتها ومعرفتها. وتشير أمها لعدم دقة ردها:

الأم: هناك بجوار الحشائش! (تكرر ذلك بازدراء) أنت تعرفين العنوان؟

ولم يبدو على بولين أنها تعرف معنى كلمة "عنوان"، لكنها لم تعترف بجهلها:

الطفلة: إيه؟

الأم: هل تعرفين العنوان؟

الطفلة: نعم.

الأم: نعم وماذا تقولين له؟

الطفلة:...؟ لقد قلت... (تتردد)

الأم: ما رقم المنزل؟

الطفلة: (تفكر قليلا) رقم ستة.

الأم: لا أنت لا تقطنى فى رقم ستة.

الطفلة: ماذا؟

الأم: أنت تقولين: اسمى بولين روبنسون.

الطفلة: نعم.

الأم: "وأنا أسكن فى رقم سبعة عشر..."

الطفلة: نعم.

الأم:... "عمارات الأسطول السكنية"

الطفلة: نعم.

الأم: قولى ذلك.

الطفلة: سبعة عشر.

الأم: "سالى" تفعل ذلك. إنها تقولها.("سالى" ابنة أكبر من "بولين")

الطفلة: سبعة عشر.

الأم: لا، قولى له اسمك.

الطفلة: نعم، أقول، "سبعة عشر، عمارات الأسطول السكنية".

الأم: سبعة عشر، عمارات الأسطول السكنية.

الطفلة: نعم.

الأم: إذن عندما تضلين الطريق تقولين له ذلك.

الطفلة: نعم (وتضحك)

الأم: وسيقول لك، "الآن سنأخذك إلى بيتك لتقابلى أمك".

الطفلة: هو لا يفعل ذلك (وتضحك).

الأم: إذا كان يعرف مكان السكن سيفعل ذلك.

الطفلة: لن يفعل ذلك. هو يقول، "أين تسكنين؟" وأنا أقول: أنا أسكن هناك فى عمارات الأسطول.

الأم: نعم، لكن لابد من أن تعطيه رقم العمارة.

الطفلة: انظرى! رقم ستة.

الأم: سيأخذك لبيت ليس بيتك إذن. إذا قلت له رقم ستة. لابد من أن تقولين له الرقم الصحيح.

الطفلة: ماذا؟

الأم: تقولين "سبعة عشر".

الطفلة: نعم.

الأم: أليس كذلك؟

إن "بولين" لم تنس رقم العمارة فقط، لكنها بدا عليها القلق الآن من فكرة أن تضل الطريق، ومن الظهور المحتمل الوقوع لرجل الشرطة. لقد وجدت أنه من الصعب عليها أن تُلم بفكرة أنها كانت تحتاج إلى أن يخبرها أحد ما الذى تقوله لو ضلت الطريق، ولم تكن المشكلة قد حُلت بشكل نهائى بعد مطلقا:

الطفلة: هو لا يأتى اليوم.

الأم: أوه... لا، هذا عندما تضلين الطريق. عندما تصبحين تائهة.

الطفلة: أين؟

الأم: حسنا. أنت لا تعرفين ذلك أبدا. "لأنك ســتذهبين للشــاطئ فــى الصيف، أليس كذلك؟"

الطفلة: نعم.

الأم: "إيرين" والجميع. ("إيرين" إحدى الجارات التى تأخــذ "بــولين" للشاطئ أحيانا)

الطفلة: نعم.

الأم: وإذا تاهت عنك.

الطفلة: نعم.

الأم: ورأيت رجل الشرطة.

الطفلة: نعم.

الأم: وأتى رجل الشرطة لك "لأنه من المفترض أن يلتقطك أحدهم من على الشاطىء، أليس كذلك؟ (لهجة الأم ساخرة)

الطفلة: (تفكر قليلا) سأذهب لأشاهد شرطى على الشاطئ غدا.

توضح هذه الملحوظة الأخيرة بوضوح أن بولين لا تزال مرتبكة فــى هذا الدرس. وعند هذا الحد رأت كتابا تحت الأريكة، وغيرت الموضــوع. واعترفت أمها بالهزيمة وتخلت عن الدرس.

الخلاصة

بدأنا هذا الباب بوصف مجال الموضوعات الواســعة التــى ناقشــتها الأمهات فى هذه الدراسة مع طفلاتهن. (فى الباب الثامن ســنظهر أن هــذه الموضوعات كانت تختلف فى بعض نواحيها عن تلك التى يتم مناقشتها فــى المدرسة). ثم وضعنا فى الاعتبار الظروف والملابسات التى عُرضت فيهــا

هذه المواضيع، وواصلنا العمل فناقشنا الظروف والمناسبات التعليمية التـــى يدركها الجميع ويُقِّر بها والمرتبطة بلعب الأدوار، وألعاب التسلية والقصص والدروس.

ورأينا أن غالبية الأمهات كن يُؤمن بأهمية لعب الأدوار، وكن يقضين على الأقل فترة وجيزة بعد الظهر وهن يلعبن مع طفلاتهن. وكانت ألعـــاب التسلية الخيالية أداة من أدوات تزويد الطفلات بكم وافـــر مـــن المعلومـــات العامة، وإصرارهن على التفكير المنطقى المترابط. وكان اتجاه الألعاب ذات القواعد يرتبط ارتباطا واضحا ببدايات تعلم القراءة والكتابة وعـــد الأرقـــام. وقدمت القصص، والأسئلة التى كانت تثيرها حولها، كثيرا من المعلومـــات العامة، ومنحت الطفلة الفرصة لتوضيح الأمور التى كانت تحيرها، وكانـــت تسمح لها بالتعبيرعن مصادر قلقها وأن تشعر بالطمأنينة. وقـــدمت بعـــض الأمهات طفلاتهن للكتابة بطريقة رسمية.

فى هذا الباب اقتبسنا محادثات من أربعة عشر بيتا مختلفا. وبالطبع، لم تقدم أى من الأمهات موضوعات للطفلات فى جميع المواقف والظروف التى قدمنا وصفا لمجرياتها. ورأينا خلال ساعتين ونصف نظرة خاطفة فقط مـــن مجموع ما يقضينه من أوقات مع طفلاتهن. ومع ذلك، يبدو من المحتمل أن تلك الأمثلة تقدم تمثيلا جيدا لمجال الموضـــوعات والمواقـــف والمناســـبات التعليمية الموجودة فى معظم البيوت.

(٤)

التعلم فى البيت: العيش والتحدث سويا

عرضنا فى الباب الثالث كيف حولت بعض الأمهـات لعـب الأدوار وألعاب التسلية والقصص إلى ميزة تعليمية، فى الوقت الذى أعطـى القليـل منهن "دروسا" رسمية. ولكن كانت مثل تلك المناسبات نادرة نسبيا فى معظم العائلات. وكرست القليل من الأمهات معظم أوقـات فتـرة بعـد الظهـر لطفلاتهن، ولكنهن كن يقمن بأعمال منزلية أو برعاية أطفال أصغر سنا من الطفلة المعنية بالدراسة. وكن غالبا ما يفضلن احتساء القهوة والتدخين فـى لحظات خلوهن من الواجبات المنزلية بينما كن يثرثرن مـع طفلاتهـن، ولا يلعبن معهن.

ولكن ذلك لم يكن يعنى أن الأمهات كن يغفلن تماما عن منح الطفلات فرصا تعليمية. لقد كانت أحدى أقوى انطباعاتنا عن هذه الدراسة عن القـدر الذى تعلمته الطفلات لمجرد وجودهن فى البيت حول أمهاتهن: فمن مناقشـة ما كانت تفعله أى منهن، أو ما كانت قد فعلته، إلى ما سوف يفعلنـه عقـب ذلك، وجدالهن مع بعضهن البعض، وفوق كل شيء، طرح أسـئلة أو الـرد عليها بشكل لا ينقطع. وفى هذا الباب سوف نقدم بعضا من تلـك المواقـف العادية اليومية، ونناقش ما الذى كانت الطفلات تتعلمنه منها.

موقف تعليمى يومى: إعداد قائمة للتسوق

إن إعداد قائمة للتسوق مثل توضيحى جيد للإمكانيات التعليمية الكامنة الناتجة عن حدث عادى فى محيط الشئون العائلية. وفى المثال الـذى ننقـل مجريات أحداثه الآن، كانت "بولين" وأمها تشربان القهوة، وكانتا تناقشان بين الحين والآخر ماذا كانتا تحتاجان من المشتريات. ورفعت أم بـولين قائمـة المشتريات التى كانت قد أعدتها وأخذت تغير فيها وتضيف إليها. وبالتأكيـد فإنها لم تشرع فى عمل ذلك لأسباب تعليمية، لكنها استخدمت المناسبة بالفعل

لنقل رسالة لابنتها فحواها أن محتويات قائمة المشتريات يجب أن ترتبط بمقدار النقود المتاحة المخصصة لهذا الغرض. وكانت بولين في الأصل راغبة فى أن تعرف ما الذى كتبته أمها فى القائمة، واعتقدت أن ذلك كان مطلبا لصديقتهن وجارتهن، إيرين، التى كانت تسكن فوقهم:

الطفلة: ماذا ستكتبين؟ إيرين؟

الأم: لا.

الطفلة: من؟

الأم: سأضيف أشياء للقائمة.

الطفلة: تجرين حشوا زائدا لما أعددته فى القائمة؟

الأم: لأرى ما المبلغ الذى تصل إليه أسعار ما أطلبه.

الطفلة: تحشرين أشياء؟

الأم: أضيف أشياء للقائمة.

الطفلة: أعتقد أنك قلتِ "أجرى حشوا زائدا".

وفيما بعد مرت "إيرين" عليها وعرضت أن تتسوق لها ما تريده من سوق "فيفو" المحلى المجاور. ووافقت الأم على العرض. وانصرفت "إيرين"، وبدأت أم بولين تشطب من قائمة المشتريات الأشياء التى كانت إيرين ستشتريها لهم:

الأم: ليس أمامنا الآن سوى شراء هذا القدر البسيط من الأشياء (وتطلع بولين على القائمة).

الطفلة: أمى؟ هل يمكنى أن أنال مشروبا من هذه المشتريات؟ هل يمكنى ذلك؟

الأم: الحصول على مشروبات أكثر؟

الطفلة: نعم. يمكن كتابتها هناك فى القائمة (وتشير للمكان الذى تريد أن تكتب اسم المشروب فيه). فوق هنا.

الأم: سأحضر لك بعضا منه عندما أذهب للتسوق باكرا.

الطفلة: آه (وقد خاب رجاؤها).

الأم: وهو كذلك؟ لأنى لن أحصل عليه لك اليوم.

الطفلة: لا... فى، فى سوق " فيفو "؟

الأم: لم أحصل على نقود أبيك بعد.

الطفلة: ليس عندى نقود.

يبدو أن بولين لم تحسن سماع ما قالته لها أمها فى هذه النقطة. وتصححها أمها:

الأم: لا، ليس عندى ما يكفى للحصول على مشترياتى. على كل ما أريد.

الطفلة: ليس كلها؟

الأم: لقد أخذت منى إيرين الآن خمسة جنيهات. وستعود بالقليل الذى يتبقى منها. لو كان معها شيء باق فستعود به. إن الخمسة جنيهات لا تكفى لشراء كل هذه الأشياء، أليس كذلك؟ (وتشير لقائمة المشتريات)

الطفلة: لا

الأم: تفهمين؟ وبالتالى عندما يستلم والدك أجره سأحصل منه على نقود أكثر، وعندها سأذهب وأشترى الباقى.

الطفلة: نعم. هذا شيء جميل، أليس كذلك يا أمى؟

الأم: (تفكر قليلا)... عندى واحد، اثنان، ثلاثة،أربعة، خمسة، ستة،

سبعة، ثمانية، تسعة، عشرة، إحدى عشر، اثنا عشر (تعد بنودًا فى القائمة).

الطفلة (تشارك فى العد) تسعة،عشرة، إحدى عشر.

الأم: أربعة عشر، خمسة عشر، ستة عشر، سبعة عشر، ثمانية عشر بندا.

الطفلة: أمى، دعينا نلقى نظرة ! (الأم تعرض القائمة على الطفلة) اقرئيها مرة أخرى.

الأم: كان من المفروض أن نشترى أرزًا، وشايًا، ولحم بقر للطهى ببطء فى قدر مقفلة، وجبنا، ومخللا " طرشى "، وجزرًا، وسمكا، ودجاجًا، وخبزًا، وبيضًا، ولحم خنزير مملح، وشطائرًا من لحم البقر، وفاصوليا... أوه، إن إيرين سوف تشتريها (تشطب الفاصوليا)... والبازيلا، وفخذ الخنزير، ولحم البقر مملح.

الطفلة: وما هذا؟ (تشير لكلمة فى القائمة)

الأم: هذا مشروب ليمون (وتشطبه من القائمة). لقد ذهبت الآن لشرائه. فهمتِ؟

تُرى ماذا يمكن أن تكون "بولين" قد تعلمته من هذه المحادثة؟ لو سألت أمها، فلربما تذكر فقط نشاط عد الأرقام؛ وعندما أجرينا مقابلة معها فيما بعد، ذكرت أنها كانت تُعلم بولين عد الأرقام. لكنها نقلت لها قدرًا أكبر بكثير من المعلومات إضافة لعد الأرقام. لقد كانت بولين تتعلم بعض الحقائق الرئيسية عن التسوق، على سبيل المثال، أنه يتضمن التخطيط له وبعد النظر فى عواقبه، وأن إعداد قائمة مكتوبة يُعد طريقة مفيدة للترتيب لذلك. وكانت تتعلم أن عدد الأشياء التى يمكن شراؤها يجب أن يتوازن مع النقود المتاحة، وأن ذلك بدوره قد يعتمد على ما إذا كان من يحصل على الأجر أو الراتب فى الأسرة قد تسلم أجره عن ذلك الأسبوع أو لا. ولعلها حتى قد اكتسبت فكرة معينة عما يمكن شراؤه من مبلغ مثل خمسة جنيهات. وبمعنى أشمل، كانت

تتعلم كيف يمكن أن تساعد النساء بعضهن البعض، وأنها هى وأمهـا كانتـا تعتمدان على أبيها من الناحية المالية.

وما يمكن أن يكون أقل وضوحا هو أن بولين كانت تكتسـب بعـض المعلومات المهمة عن طبيعة اللغة المكتوبة. كثيرا ما يُفتـرض أن أطفـال الطبقة العاملة ليس عندهم خبرة كبيرة عن انخراط آبائهم فى "أنشطة تتعلـق بالقراءة والكتابة"؛ ومع ذلك، فإن قائمة المشتريات تقدم عرضا غايـة فـى الواقعية والحيوية فى الطريقة التى يمكن بها استخدام اللغة المكتوبة داخـل نطاق نشاط إنسانى له معنى وهدف. إن قوة الكلمة المكتوبة تكمن فى قدرتها على الربط بين مواقع مختلفة فى مساحتها وتناغمها، وها هى هنا تفعل ذلك بدقة، تكوين رابطة بين البيت، حيث تُتخذ القرارات والاختيارات، والـدكان، حيث يتم تنفيذ تلك القرارات والخيارات. ويمكن أن تساير التغيرات المفاجئة للخطة، صديقة تعرض القيام بشراء بعض المشتريات فيؤدى ذلـك لشـطب بعض البنود من القائمة. فالنشاط بهذا الشكل ليس فقط أقوى عاطفيا، بل إنه أقوى فكريا وذهنيا أيضا عن لعبة تصنيف ولصق الصور، التى قد تكون هى التى مهدت لبولين القدرة على الكتابة عندما تدخل المدرسة الابتدائية. وغير واضح من المحادثة القدر الذى فهمته بولين عن طبيعة اللغة المكتوبة، لكـن تعليقاتها توحى بأن لديها فكرة جيدة عن خواص قائمة المشتريات والغرض منها.

الإطلال من النافذة

إن رؤية شيء جديد وغير مألوف من الشباك كان من بين المواقـف التى تخلق تبادل تعليمى، فلم يكن الأمر هنا يقتصر على تزويد الطفلة ببعض المعلومات الجديدة عما رأته، لكن حدث أيضا نمو فى آفاقها الذهنية أحيانـا بطرق غير متوقعة. وفى الباب التالى نناقش بالتفصيل محادثة نشـأت مـن رؤية رجل ينظف الشبابيك، نمت من خلالها درجة فهم الطفلة ومداركها عن العلاقة بين العمل والمال. أما المحادثة التالية، وهى أقصر بكثير عن محادثة

الباب التالى من الكتاب، فتوضح كيف يمكن لمحادثة عرضية حول أحد الجيران أن تؤثر على تفكير الطفلة.

كانت سوزان وأمها تطلان من النافذة عندما شاهدتا رجلا يصل إلى البيت المجاور لبيتهما:

الطفلة: لماذا يحمل حقيبة فوق ظهره؟

الأم: إنه يقود دراجة بخارية صغيرة. وبهذا فهو لا يستطيع حمل الحقيبة. إنه يحتاج كلتا يديه لقيادة الدراجة. (الطفلة تضحك)

الطفلة: هل سيفعل ذلك الآن؟

الأم: لقد عاد الآن من عمله. إنه الساكن الذى يسكن عند "ديك". ("ديك" جارهم فى السكن)

الطفلة: ماذا؟

الأم: إنه الرجل الذى يسكن فى الدور العلوى فى منزل "ديك". الشخص الذى أيقظته من نومه فى منتصف الليل عندما أحدثت ضوضاء عالية.

الطفلة: ماذا؟

الأم: إنه الشخص الذى يسكن فى الغرفة المتاخمة لغرفة نومك.

الطفلة: هل يستيقظ؟

الأم: يمكنه سماعك عندما تتسببين فى ضوضاء شديدة.

الطفلة: ماذا قال؟

الأم: ينبغى أن تعتقدى أنه يغضب جدا من جرّاء ذلك.

الطفلة: لن أصرخ بعد ذلك.

الأم: إنك لن تصرخى بعد ذلك. أرجو ألا تفعلى ذلك.

خلال هذه المحادثة، تم إخبار "سوزان"، ويبدو أنها استوعبت، ليس فقط معلومات عن الشخص الذى يسكن فى البيت المجاور لبيتهما، ولكن أيضا عن أن غرفته ملاصقة فى الحقيقة لغرفتها، وأن ما تفعله فى غرفتها يؤثر عليه بشدة ويضايقه. وتساعد المعلومات من هذا النوع الطفلة على فهم بيئتها الاجتماعية. وقد يكون لها تأثيرات بعيدة المدى على نموها الفكرى. وبتفسير الطريقة التى يؤثر بها نشاط الطفلة على شخص آخر لم تكن حتى تعرفه من قبل، هنالك تساعد الأم ابنتها فى التغلب على "أنويتها" (أى اهتمامها بأمورها فقط، بعيدا عن هموم الآخرين). وكما ذكرنا من قبل عند مناقشة لعبة "جون" "ابحث عن الكشتبان"، أننا وجدنا عددا من الأمثلة لطفلات لم يصل عمرهن لأربع سنوات بعد، استطعن بلا شك إدراك وجهة نظر الآخرين. وربما كانت المحادثات من أمثال المحادثة التى ذكرناها أعلاه عاملا مهمًا فى المساعدة على نشأة وتطوير تلك القدرة.

العيش مع أطفال رُضَّع

إن ما يقرب من نصف عدد البنات فى دراستنا كان لكل واحدة منهن أخ أو أخت أصغر منها. وكثيرا ما كان الطفل أو الطفلة فى حالة استيقاظ فى جزء من وقت ما بعد الظهيرة الذى كان يتم فيه التسجيل. وتنوعت المواقف التعليمية التى نتجت عن ذلك من أسرة لأسرة أخرى.

أمضت أم "بولين" وقتا كبيرا فى العناية بطفلتها وتسليتها. وبدا أن بولين مغرمة جدا بأختها الصغيرة، "روثى"، وكانت سعيدة للغاية عندما تمضى كثيرا من الوقت فى مساعدة أمها. وكنتيجة لذلك، تعرضت خلال فترة بعد الظهر لسيل من المعلومات والنصائح التى تخص رعاية الطفل الرضيع.

واتخذ الكثير من هذه المعلومات شكل تعليقات متكررة عن احتياجات الطفل الرضيع وكيفية مواجهتها والتعامل معها. وعند اللحظات الأولى من الدورة، كانت والدة "بولين" غير قادرة على تغذية الطفلة الرضيعة لأنها كانت

تبكى قائلة: "إنها تبكى بشدة لدرجة أنها لا تريد أى شـــىء". وأرســلت الأم "بولين" لإحضار الزجاجة للطفلة، وأوقف هذا الإجراء بكاءها فــى الحـــال: انظرى كيف توقفت؟ كانت عطشانة. "وأفرغت "روثى" الزجاجة وتم الإشارة بذلك لبولين: انظرى للزجاجة. لقد شربت الآن كل ما كان فيها. لقد كانــت عطشانة بالفعل". وشرحت الأم لبولين بعد ذلك كيف تحمل الطفلــة، وكيــف تعطيها قطعة من البسكويت، وشرحت لها كيف أن البسكويت يساعد علـــى طلوع الأسنان. وفيما بعد، ساعدت بولين أمها عندما غيرت لهـــا حفاظهـــا. أحضرت بولين حفاظًا نظيفًا، وكريمًا أو مستحضرًا طبيًا لكفل الطفلة، وسُمح لها بوضع الكريم ثم المسحوق أو البودرة على الطفلة. وفى النهاية، سُمح لها بإعطاء الطفلة زجاجة أخرى عندما هدأت واستقر حالها.

ومع أن "بولين" كانت لم تبلغ الرابعة بعد، فإنها تلقت معلومات أكثـــر عن العناية بالطفل، وكُلفت بمسئولية أكبر للمساعدة فى قضاء حوائج الطفلة عما يمكن أن يفكر كثير من المتخصصين فى تكليف طفلات أكبر منها ســـنا بكثير.

ولم تكن أى طفلة أخرى لها أخوات رُضع تنخرط فى العنايـــة بهـــن بهذا الشكل. وشجعت بعض الأمهات طفلاتهن بمنح رعاية تشبه رعاية الأم للدمية التى بين يدى كل واحدة منهن فى الوقت الذى كن يرعين فيه الطفـــل الرضيع. وحاولت أمهات أخريات تقسيم وتوزيع اهتمامهن بين الطفلة الأكبر سنا والطفلة الرضيعة. وعلى أى حال من الأحوال، فقد وسع وجود الطفلـــة الرضيعة حتما من آفاق الطفلات. إن "بيث" على سبيل المثـــال تعلمـــت أن الأطباء لا يظهرون فقط عندما تكون مريضا، وإنما يظهرون أيضا لإجـــراء فحوصات صحية خاصة بتنمية ورعاية الأطفـــال الرضـــع. وبينمـــا كانتـــا تتناولان الغداء، قالت لها أمها:

الأم: ذهبت لزيارة الدكتور "جونز" هذا الصباح. أخذت "تاعومى" ليكشف عليها حيث إنها بلغت السنة الأولى من عمرها، ليرى إن كانت على ما يرام، وإن كانت طفلة رضيعة لطيفة وتتمتع بصحة جيدة.

الطفلة: وماذا فعل الطب...، وماذا قال الدكتور جونز؟

الأم: قال إنها كانت بصحة جيدة جدا. فيما عدا أنها ما زالت تعانى من تنفسها الديكى المضحك. وقال إن هذا الشيء سيختفى بعد فترة قصيرة.

الطفلة: ولكن ماذا، ماذا قلتِ له؟

الأم: قلت أعتقد أنها كانت... كانت تبدو فى حالة جيدة جدا.

واستغلت العديد من الأمهات وجود أطفال رضع فى تذكير الطفلات أنهن كن طفلات رضع فيما مضى مثلهن. ضحكت "إيريكا" عندما رأت أخاها الرضيع يأكل بأصابعه، وقالت أمها: لقد كنت متعودة على الأكل بهذا الشكل عندما كنت طفلة رضيعة. كنت متعودة على أكل مهلبية بالشوكولاته بأصابعك". وغالبا ما كنت الأمهات تفسر سلوك الطفل الرضيع – "أعتقد أنه يريد أن ينزل" – وحتى الطفلات أنفسهن تدخلن فى عقل الرضيع لتصور ما يدور بداخله، "يا أمى، أعتقد أنه يريد أن يدخل الحديقة"، "لا أعتقد أنه يريد أن يأكل بعد ذلك أى شيء آخر".

وباستثناء "بولين"، التى يبدو أنها تبنت كلية لعب دور الأم، كانت الطفلات متأرجحات فى اتجاههن نحو الأطفال الرضع. فأحيانا كن يلعبن ويتحدثن معهم بحب، وأحيانا أخرى كن يخطفن طعامهم ولعب الأطفال الخاصة بهم، ويضايقونهم ويعبرون عن امتعاضهن وغيظهن منهم. وكانت "مينا" أشد وأعنف البنات غيرة. وعند نقطة معينة فى فترة ما بعد الظهر، وعندما سألوها عما تحب فى عيد ميلادها، أجابت قائلة، "أحب أن تعود تيسا (الطفلة الرضيعة) لبطنك مرة أخرى". وكثيرا ما كانت تهزأ بأختها "تيسا"، ومع أنها لم تهاجمها، لكنها عبرت بالفعل عن رغبتها بوفاة طفلة أخرى:

الأم: هل تعرفين "فيل" و "تورا"؟ اللذين قاما بزيارتنا؟ وكانت "تورا" تحمل طفلا فى بطنها؟

الطفلة: (تتمتم بالإيجاب)

الأم: حسنا، لقد خرج الطفل إلى النور بالأمس، وأصبح لـديها ولـد صغير!

الطفلة: أوه! هل عندهم نية لزيارتنا؟

الأم: لا، ليس إلا بعد فترة من الآن، كما أعتقد.

الطفلة: لماذا؟ هل سيموت الطفل؟

الأم: لماذا ينبغي أن يموت؟

الطفلة: لأني أريده أن يموت. أريد ذلك فعلا.

ومن الطبيعي أن تشعر أم "مينا" بالقلق والاضطراب بسبب هذه الملحوظة:

الأم: لا تكوني فظيعة! ما أقبح ما قلتِ! لنفرض أن أحدهم قال لك إنهم يتمنوا أن تموت "تيسا"، طبعا ستحزني جدا لذلك، أليس كذلك؟ إن "فيل" و "نورا" يحبان طفلهما الجديد، وسوف يشعران بالحزن الشديد لو فكرا أنك كنت تقولين ذلك. أنت لا تعنين ذلك حقيقة، أليس كذلك؟ (مينا تهز رأسها بالنفي، وتغير مجرى الحديث)

وتوحي تعليقات أمها أنها لم تدرك، أو لم تكن راغبة في الإقرار بمدى قوة مشاعر "مينا" الغاضبة نحو "تيسا". أما "مينا" نفسها فقد اعتقدت أن الطفلة سوف تبادلهم الأحاسيس. وفي مناسبة ما، وصلت "تيسا" بالقرب من "مينا":

الأم: إنها تقول، "دعيني أتحسس وجهك".

الطفلة: إنها تقول، "دعيني أخدش ذقنك".

وحاولت أم "مينا" توليد اتجاه ودي أكبر في قلب "مينا" عن طريق شرح ضعف الأطفال الصغار وقابليتهم للجروح بسهولة، وتشجيع "مينا" بأن تضع نفسها مكان الطفلة الرضيعة. فمثلا، ضحكت "مينا" عندما بكت الطفلة

وصاحت، فقالت أمها، "أنا فى الحقيقة لا أحب أن أرى الأطفال يضحكون عندما يكون شخص آخر حزين، هذا ليس شيئا لطيفا. لو كان لى أن أضحك عليك عندما كنت حزينة لأصبحت فى غاية الضيق. ولا تستطيع "تيسا" الصغيرة أن تقول، "لا تضحكى على يا "مينا"، وكان من بين إستراتيجيات أم "مينا" الأخرى إظهار نواحى من تصرفات الطفلة يمكن أن تسعد وترضى "مينا"، لاسيما النزعة للنمو والكبر ("هل لاحظتِ أنها بدأت تحاول التقاط الأشياء؟). وما لم تفعله هو إشراك "مينا" فى رعاية الطفلة.

وبهذا فإن مجرد وجود طفلة رضيعة فى البيت لم يكن يعنى أن الطفلات سيتلقين خبرات تعليمية متشابهة. ففى الوقت الذى كانت تؤدى بولين فيه تدريبا على مهام الأمومة، كان مجرد وجود طفل رضيع بالنسبة لـ "مينا" يتضمن محادثات كثيرة عن الشفقة والرحمة وعن وجهات نظر أناس آخرين. ونحن بالطبع لا يمكننا أن نقول ما إذا كان مرجع أو نتيجة علاقة "بولين" بأختها التى كان يسودها الحب هو انخراطها فى رعاية الأطفال الرضع. وعلى أى حال، فإن "جودى دان"، فى دراسة لها عن العلاقات بين الإخوة والأخوات، وجدت أن الأطفال الذين كان أبواهم يشجعانهم على لعب دور حقيقى وعملى فى رعاية إخوتهم وأخواتهم الرضع من الأسابيع الأولى فى حياتهم كانوا هم بالذات يهتمون بهم وبهن ويشعرون تجاههم وتجاههن بكل حب ومودة. كما وجدت أيضا أن تلك العلاقة الجيدة من الصغر كانت يغلب عليها أن تستمر بقوة لمدة ستة أعوام.

مناقشة أحداث الماضى والمستقبل

إن أحد المعالم المهمة بالذات للبيت كبيئة تعليمية هى حقيقة أن الأم والطفلة يملكان ثروة من التجارب المشتركة التى يستخدمانها كمصدر لمحادثتهما. ويختص هذا فى معظم الأحوال بالأحداث التى مرا بها سويا فى الماضى. ومع ذلك، فكثيرا ما كانت تمتد لتشمل الرحلات أو النزهات التى تخططان لها فى المستقبل، كما فى قضاء عطلة أسرة "روزى" فى فرنسا.

إن المحادثة التالية التى نناقشها لها مغزى وأهمية خاصة بسبب الطريقة الحساسة التى تتجاوب بها الأم مع حيرة الطفلة فى مجريات حدث فى الماضى. تتناول "جويس" "سندويتش" للغداء، بينما تصنع أمها فنجان قهوة ثم تبدأ فى إعداد وجبة المساء. كانت المناقشة معقدة، وبعد أن نقتبسها، سوف نقوم بتحليلها بشىء من التفصيل.

١- الطفلة: يا أمى، كان أمرا جيدا أن يكون هناك شىء نأكله عندما كنت على شاطئ البحر، أليس كذلك؟ (الأم تقطع السندويتش)

٢- الأم: كان أمرا جيدا،أتفق معك.

٣- الطفلة: حسنا، إن بعض الناس لا يوجد معهم شىء يأكلونه عند شاطئ البحر.

٤- الأم: حينئذ ماذا يفعلون؟ هل يستغنون عن الأكل؟

٥- الطفلة: (تفكر)

٦- الأم: أعتقد أنك لابد من أن يكون لديك شىء تأكلينه. (البراد يغلى وتصنع الأم الشاى)

٧- الطفلة: نعم وإلا ستصبحين (كلمة أو كلمات غير واضحة)، أليس كذلك؟

٨- الأم: (تتمتم) عندما نذهب لمدرسة "دافيد"، سيكون علينا أن نأخذ شيئا نأكله، وحينها نستقل الحافلة. (وتتخيل "جويس" أنها وأمها ذاهبتان للنزهة مع مدرسة الطفل الأكبر سنا)

٩- الطفلة: (تتمتم) لشاطئ البحر؟

١٠- الأم: ربما نذهب لتمشية قصيرة إلى شاطئ البحر.

١١- الطفلة: ماما؟ أنا ما زلت جائعة.

١٢- الأم: متى؟

١٣- الطفلة: عندما كنا على شاطئ البحر، ألم أكن كذلك؟

١٤- الأم: لم نكن جوعى. كان معنا "سندويتشات"، كان معنا تفاح.

١٥- الطفلة: لكننا، لكننا عندما كنا هناك، كنا لا نزال جوعى، ألم نكن كذلك؟

١٦- الأم: لا، إنك تناولت طعام الإفطار، أليس كذلك؟

١٧- الطفلة: لكن، كنا عطشى عندما وصلنا هناك.

١٨- الأم: نعم، افترضى ذلك، نعم كنا عطشى.

١٩- الطفلة: ماذا حدث؟ لم نكن عطشى ولا جوعى.

٢٠- الأم: لماذا لم نكن كذلك؟ ما الذى حدث؟

٢١- الطفلة: حسنا، لقد اختفى كل ذلك العطش.

٢٢- الأم: صحيح؟

٢٣- الطفلة: (تتمتم).

توضح هذه المحادثة قدرة "جويس" المحدودة فى التعبير عن نفسها، كما توضح الطريقة التى تجاهد بها للتعبيرعن أفكار معقدة رغم قدرتها المحدودة على التعبير. وكان لها فى ذلك درجات متنوعة من النجاح. ففى الجزء الأول من المحادثة (الأدوار ١ – ٧)، نجدها قادرة على إظهار تناقض بين حقيقتين منفصلتين، لكنهما مرتبطتان ببعضهما: (١) أنه كان من الجيد وجود شيء يُؤكل على شاطئ البحر، و (٢) أن هناك أشخاصًا آخرين لم يكن لديهم شيء يأكلونه. وحتى يمكن النظر لهذين البيانين على أنهما يشكلان المقدمة المنطقية لجدال منطقى، على اعتبار أن يكون فحوى الدور رقم (٣) هو الاستنتاج فى تلك القضية المنطقية: إذن فما الذى يفعله الأشخاص

الآخرون؟ ولن نعرف أبدا ما إذا كان فى إمكان "جويس" القيام بهذه الخطـوة من تلقاء نفسها، إذ إن أمها قامت بها نيابة عنها (الدور ٤). ومع ذلك، وفيما بعد، وعن المحادثة نفسها، تكون "جويس" أقل نجاحا فى نقل معناها، رغم محاولات أمها لمساعدتها (الأدوار من ١١ إلى ٢٣) ، ورغم كل ذلك، لايستطيع الفرد إلا أن يُعجب بمثابرة "جويس" وهى تجاهد من أجل أن تعبر عن نفسها، وتختتم بالإبداع الممتع (فى الدور ٢١): لقد اختفى كل ذلك العطش".

ونحن لا ندرى ما الذى ذكرها بهذه المحادثة وماذا كان الدافع لها، رغم أنه من المحتمل أن يكون تناول "السندويتش" فى المطبخ قد ذكر "جويس" بتناول "السندويتشات" على شاطئ البحر. ومهما كان السبب الذى نشأت حيرتها من أجله، فإن الموقف سمح لها بالتعبير عنه. كانت "جويس" وأمها مع بعض سويا فى المطبخ، وكانت كلاهما مشغولتين فى أنشطتهما المختلفة، وكان أمام "جويس" فسحة من الوقت والمكان للتعبير عن أفكارها وتأملاتها والسماح لها بالتطوير.

وتلعب أمها دورا مهمًّا فى المحادثة. فهى تساعد "جويس" على التعبير عن المعنى الذى تريده، بمساعدتها لها وتجاوبها معها ومتابعة بعض ما ينطوى عليه ما تقوله. وعلى امتداد المحادثة، نجد أن الأم لديها حساسية بما تحاول "جويس" قوله: وهى فى الحقيقة وعند نقطة معينة (الدور ١٢) تظهر قدرا كبيرا من نفاذ البصيرة فى فهم المعنى الذى تقصده ابنتها. وكانت "جويس" قد قالت فى الدور السابق (١١)، "أنا مازلت جائعة" وهذه الملحوظة تبدو أنها تشير ظاهريا للموقف الحالى وهما فى المطبخ: "جويس"، قبل كل شىء، تتناول الآن غدائها أو وجبتها الخفيفة. ومع ذلك، فهناك احتمال بديل، بأنها لا تزال تشير للنزهة الخلوية على الشاطئ، – وتلتقط أمها بطريقة ما فحوى هذا الغموض أو الالتباس، وتحاول توضيحه فى الدور (١٢). وكما يتضح بعد ذلك، كانت الطفلة لا يزال تفكيرها منصبا على النزهة الخلوية

على الشاطئ، وتحاول أم "جويس" فى الأدوار القليلة التالية، برغم عدم نجاحها فى ذلك، أن تكتشف ما الذى لا يزال يحير الطفلة.

ودور الأم، على أى حال، ليس مجرد تجاوب مع ما تقوله ابنتها. فهى تُدخل فى الأدوار ٨ و ١٠ من المحادثة بعض المواد الجديدة وهى تخبر "جويس" بالرحلة المخطط للقيام بها لشاطئ البحر مع مُدرسة أخيها. وهذه المعلومة لا ترتبط ارتباطا سريعا مع ما يشغل بال الطفلة حينئذ، ومن الممكن أن تعتبرها تدخلا غير مرغوب فيه فى مجرى الحديث. والنقطة الرئيسية فى هذه المعلومة الجديدة، على أى حال، هى الطريقة التى تربطها بها الأم بما دار فى الحديث من قبل. ومن خلال العناصر المشتركة الخاصة "بالنزهات الخلوية" و "شاطئ البحر"، تتمكن الأم والطفلة من الربط بين شىء حدث فى الماضى مع حدث سوف يحدث مستقبلا، وهكذا يمكن لعالم التجربة المشتركة الذى اشتركا فى صنعه أن يصبح القماشة الخلفية لمحادثاتهما. إن خلق عالم مشترك والإشارة له والعودة إلى أحداثه لمن المعالم المميزة لكثير من المحادثات التى تدور بين الأم والطفلة، وإننا نعتقد أن لها أهمية كبرى. وكما نعرض فيما بعد، فإن عدم وجود عالم مشترك بين العاملين فى المدرسة والطفلة يشكل عائقا كبيرا للتواصل بينهم.

وفى المحادثة التالية، تسترجع "كاثى"، وهى طفلة تنطق ألفاظها بوضوح أكثر من غيرها، تجربة ماضية مشتركة مع أمها. و"كاثى" هذه لاتناضل مع مشكلة فكرية، كما كان الحال مع "جويس": إن المحادثة هنا تقوم بدور الرابطة العاطفية بين الأم وابنتها، كما تسمح لـ "كاثى" بالعودة للحديث عما كان من وجهة نظرها تجربة مخيفة. وتحدث المحادثة عند ظهور عربة مقطورة على شاشة التليفزيون فى فيلم والت ديزنى "كنوز ميت كيومبى". وبالصدفة كانت "كاثى" وأمها قد شاهدتا هذا الفيلم بالفعل فى السينما من قبل:

الطفلة: انظرى، إنه "كنوز أكا كومبى (هكذا نطقت اسم الفيلم من غير تعديل).

الأم: أوه، أذكر، هل تذكرينه؟ إنهم هنا على وشك أن يجدوا الكنز؟

الطفلة: نعم... لكننا ذهبنا مع "هاييت" و "إيرين".

الأم: هذا صحيح. هل تذكرين هذا الفتى فى العاصفة؟

الطفلة: نعم... واعتقدت أنت أنه مات، أنه غرق، ألم نعتقد ذلك؟ "لغة إنجليزية غير صحيحة "

الأم: اعتقدنا أنه غرق، أليس كذلك؟ "لغة إنجليزية صحيحة"

الطفلة: (تتمتم وكأنها تقول نعم)

الأم: ومع ذلك يعود الفتى فى النهاية. هل تذكرين؟

الطفلة: نعم... كان الدم يغطى ذراعيه وكل أجزاء وجهه، أليس كذلك؟ "لغة سليمة هذه المرة"

الأم: ليس بهذه الكثرة من الدم، أليس كذلك؟ لقد كانت به بعض الكدمات وقليل من الخدوش...

هل تذكرين؟ ثم أصبح على ما يرام وعادوا جميعا للبيت بسلام.

الطفلة: نعم.

الأم: لقد كان هذا المشهد مشهدا مخيفا جدا، أليس كذلك؟

الطفلة: نعم.

الأم: مُروّع جدا.

الطفلة: وهم جميعا ناس يلبسون أقنعة ويحملون سهاما. هذا الشخص اسمه "ديفى"، أليس كذلك؟ "مرة أخرى بلغة غير سليمة"

الأم: نعم، لقد كانوا كذلك، أليس كذلك؟ "بلغة سليمة"

الطفلة: سهام زائفة.

الأم: نعم.

الطفلة: وأقواس، سهام وأقواس، أقواس وسهام. ذلك الشخص اسـمه "ديفى"، أليس كذلك؟ "مرة أخرى سؤال التوكيد بطريقة خاطئة"

الأم: نعم هو "ديفى" وفجأة يسقط فى الحفرة، أليس كذلك؟

الطفلة: نعم.

الأم: كان هذا مثيرا، أليس كذلك؟

وهنا ينتهى عرض الجزء المقتطف من الفيلم، لكن "كـاثى" وأمهـا تواصلان مناقشة ما كان بوضوح تجربة مزعجة:

الطفلة: ذهبنا مع "هاريت" و "إيرين".

الأم: نعم.

الطفلة: لكن "إيرين" كانت خائفة إلى حد ما.

الأم: كانت خائفة جدا، أليس كذلك؟

الطفلة: نعم.

الأم: لم تكونى أنت ولا إيريكا "أخت كاثى" بهذه الدرجة من الخوف.

الطفلة: ليس بدرجة خوف "إيرين" و "هاريت".

الأم: لا لم تكونا كذلك.

ويبدو أن إعادة معايشة تجربة مشاهدة فيلم مثير، ومخيف فى أوقـات منه، قد أقامت نوعا من القرب بين "كاثى" وأمها، الشيء الذى ينعكس علـى تركيب هذه المحادثة. وهنا لا تتسيد الأم ولا الطفلة مجريات هذه المحادثـة، لكن كلاهما تسترجع ذكرياتها الخاصة عن الحدث بالتساوى وبشكل مستقل. وفى نفس الوقت، فكلاهما تصغى باهتمام واضح للإضافات التى تسهم بهـا كل منهما عن الحدث، وتقر كل واحدة بما تقوله الأخرى وتتجـاوب معـه.

ومن خلال محادثتهما تلك، ومن خلال حالة القرب الذى أقامته بينهما، مرت كاثى بتجربة الخوف التى مرت بها فى النزهة الأصلية مرة أخرى ولكن فى موقع آمن، وربما يكون القلق الذى أصابها قد هدأ نتيجة لهذه المحادثة.

ويمكن لمناقشة أحداث الماضى والمستقبل أن تؤدى مهمة أخرى، وهى مساعدة الطفلة للوصول إلى درجة أوضح من الفهم عما حدث، أو كان يمكن أن يحدث لها. ففى المحادثة التالية، على سبيل المثال، تخبر والدة "ساماناثا" عن رحلة مرتقبة للكشف عند أخصائية فى علاج الكلام. وطبيعى أن تكون "ساماناثا" خائفة وقلقة، وتريد أن تعرف ماذا سيحدث. وتحاول أمها بث الطمأنينة فيها.

١- الأم: أوه ساماناثا، إن عليك أن تذهبى وتقابلى سيدة أخرى يوم الثلاثاء.

٢- الطفلة: أى سيدة؟

٣- الأم: هناك سيدة أخرى تريد أن تسمعك.

٤- الطفلة: أى سيدة؟

٥- الأم: السيدة التى فى العيادة تريد أن تسمعك وأنت تتكلمين يوم الثلاثاء.

٦- الطفلة: (الصوت غير واضح) أين (الصوت غير واضح) تذهب؟

٧- الأم: لا، حيث أُجرى اختبار على أذنيك. إنها ستعلمك كيف تقولين كلماتك بالشكل الصحيح.

٨- الطفلة: أنا لا أعرف كل الكلمات.

٩- الأم: نعم. لكنها ستعلمك. ستُدرس لك هذه الكلمات.

١٠- الطفلة: ما اسمها؟

١١-الأم: إيه... الآنسة "باتريك".

١٢-الطفلة: و... ذلك هو المكان الذى تم عمل اختبار علـــى أذنـــىَّ فيه.

١٣-الأم: الذى حدث اختبار على أذنيك فيه حينئذ.

١٤-الطفلة: وهذا هو المكان الذى سوف أذهب إليه؟

١٥-الأم: نعم.

١٦-الطفلة: يجب ألا يحدث "كيفين" أى ضوضاء. (كيفين هـــو الأخ الأصغر لـــ "ساماناثا"، ومن المفترض أنه طُلب منه أن يلتـــزم الهدوء عندما كانت "ساماناثا" تجرى اختبارا على أذنيها)

١٧-الأم: كان ذلك عندما كنت تجرين اختبارا على أذنيك، يجب ألا يحدث ضوضاء.

١٨-الطفلة: لا.

فى هذه المحادثة تربط "ساماناثا" وأمها الزيارة المرسومة لأخصـــائية علاج عيوب نطق الكلام بغير أدوية ولا جراحة بزيارة سابقة لعيادتها. وفى الدور رقم ٧ من المحادثة، تخبر والدة "ساماناثا" طفلتها أنها ســـتعود لـــنفس العيادة التى أجرت فيها اختبارا على أذنيها، وتراجع "ساماناثا" بنفســـها هـــذا الكلام مرة أخرى فى الأدوار ١٢ و ١٤ من المحادثة. وفى الدور ١٦ منها، تتذكر شيئا كان قد حدث فى الزيارة السابقة، أنه طُلب من أخيهـــا الأصـــغر الالتزام بالهدوء أثناء الاختبار. وهكذا تكون قد تخلصت من بعض القلق الذى كان يشوبها نتيجة لهذه التجربة المجهولة التى ستحدث مستقبلا من خلال تلك الروابط بالماضى المشترك.

هناك اعتقاد واسع الانتشار بأن الأطفال الصغار الآن يقضون الكثير من أوقاتهم أو معظمها فى مشاهدة غير مثمرة للتليفزيون. ومع ذلك فإن "ديفى" التى راقبت الأطفال فى سن الثالثة والرابعة فى "ستوك" على "ترنت" طوال اليوم، وجدت أنهم كانوا فى الواقع يشاهدون شاشة التليفزيون بمعدل من الوقت لا يتجاوز خمسة وستين دقيقة في اليوم. ولا ينكر أحد أن هذه المدة أكبر من أى مدة كانوا يقضونها فى أى أوجه نشاط أخرى، كالاستماع للقصص مثلا، ولكن ذلك لم يكن يصل بأية حال إلى "معظم أوقاتهم". ووجدت "ديفى" أيضا أن أطفال الطبقة المتوسطة والطبقة العاملة كانوا يشاهدون التليفزيون بنفس المعدل الزمنى، رغم أن أجهزة التليفزيون كانت تظل مفتوحة لفترة أطول بكثير فى بيوت الطبقة العاملة. ولم يكن هناك أيضا أى فوارق بين الطبقات الاجتماعية فى مقدار الوقت الذى كانت الأمهات تقضينه فى مشاهدة التليفزيون ومناقشة ما شاهدنه مع أطفالهن، ومتوسط هذا الوقت هو سبع دقائق فقط يوميا.

وفى دراستنا أيضا، لم نجد دلائل على مشاهدة التليفزيون بشكل مكثف. لقد شاهدت سبعة من طفلات الطبقة المتوسطة وخمسة من طفلات الطبقة العاملة التليفزيون خلال الساعتين والنصف التى كنا نقضيها فى مراقبتهن، وكن فى العادة يشاهدن البرنامج الخاص بالصغار الذى يُبث بعد الظهر. وفى نصف تلك الحالات، كانت الأمهات تشاهدن التليفزيون مع بناتهن لجزء من الوقت على الأقل. وفى المتوسط، كانت البنات اللائى يشاهدن التليفزيون يمضين إحدى عشر دقيقة فى المشاهدة. هذا بالمقارنة بمتوسط المدة الكلية التى تصل لاثنين وستين دقيقة التى كانت الطفلات يقضينها فى اللعب خلال فترة ما بعد الظهر، وتسع دقائق فى الاستماع للقصص من خلال تلك الطفلات اللاتى كانت القصص تُقرأ لهن.

ما الذى يمكن أن تكون الطفلات قد تعلمنه من مشاهدة التليفزيون؟

أكانت مشاهدة التليفزيون مع الأمهات تقدم نفس النوع من الفرص التعليمية التى كانت تقدمها فرص الاستماع للقصص؟ كانت الطفلات تسأل أسئلة عما كان يسبب لهن الحيرة والارتباك: "ما الذى حدث له؟"، "هل ستغضب منه وتخاصمه؟" "لماذا يتكلم بهذه السرعة الكبيرة؟". وغالبا ما كانت أسئلة البنات فى هذه الأمثلة تختص بدوافع الناس وما يثير حوافزهم. وقليلا ما كن يسألن عن أشياء أو أحداث محيرة. وكنا قد اقتبسنا أسئلة "هيلين" عن الخادرة "الحشرة فى الطور الذى يعقب اليرقانة"؛ وسألت "لين" سلسلة متتابعة من الأسئلة حول إحدى دُمى التليفزيون المتحركة "كالتى يحركونها فى مسرح العرائس":

الطفلة: كيف يجعلونها تتكلم؟

الأم: هم فقط الذين يتكلمون ... والرجل يتكلم بصوت مضحك.

الطفلة: هل هو داخل الدمية؟

الأم: لا، إنه يضع يده بداخلها، ثم يجعل الدمية تتحرك، ثم يتكلم بعد ذلك.

الطفلة: ماذا؟

الأم: يتكلم، ويبدو لك ولغيرك كما لو كانت الدمية هى التى تتكلم.

وعلى أى حال، كانت الطفلات تملن إلى أن تسألن قدرا أقل من الأسئلة فى أثناء مشاهدة التليفزيون عما كن يسألنه فى أثناء سماعهن للقصة. أما أمهاتهن، على الجانب الآخر، فكن يتجهن لطرح عددا أكبر من الأسئلة على طفلاتهن. وكانت الأمهات يشرن للنقاط ذات الأهمية، وينطقن بأسماء الحروف الأبجدية، ويسألن الطفلات عما كن يشاهدنه، أو تذكرهن بأشياء موازية مرت عليهن فى تجاربهن السابقة، "لقد شاهدنا أحصنة مثل ذلك الحصان فى الحديقة العامة مع والدِك، هل تذكرين؟" وكانت أمهات الطبقة المتوسطة، على وجه الخصوص، تغذين طفلاتهن بالكثير من المعلومات

العامة المناسبة لما تشاهده البنات على الشاشة، وذلك فى الأوقات التى كن يشاهدن فيها التليفزيون معهن، وذلك إما لتوسيع مداركهن عن البرنامج المعروض أو ليردوا على أسئلتهن. واحتارت "بيث" عند الإشارة فى البرنامج لعيد ميلاد ملكة إنجلترا:

الطفلة: لكن هذا ليس عيد ميلاد ملكتنا، لأنها احتفلت به، أليس كذلك؟

الأم: حسنا، هذا هو عيد ميلادها الرسمى، تذكرين، كان والدك يخبرك عنه. عندما يكون عندهم أشياء من هذا القبيل".

ورغم ذلك، كانت الطفلات يشاهدن التليفزيون معظم الوقت من تلقاء أنفسهن ودون طلب مساعدة من أحد. وبدون دراسة خاصة، ومن المستحيل معرفة ما كانت الطفلات يتعلمنه فى تلك الأوقات. وأحيانا كانت أمهاتهن تحاولن اكتشاف ذلك، لكن حتى أكثر البنات وضوحا وبيانا ونطقا للألفاظ كانت تقدم إجابات غير مرضية. وقد يرجع ذلك لصعوبة قيامهن برواية ما شاهدنه، أو أنهن لم يخترن خوض غمار ذلك، ولكن غالبا ما كان يبدو أنهن لم يكن قد استوعبن ما شاهدنه. كانت " مارى " تشاهد التليفزيون بينما كانت أمها تعد العشاء، فسألتها أمها:

الأم: ماذا فعلوا فى بيكين (اسم البرنامج)؟

الطفلة: هم، فعلوا موسيقى، و "هارتلى" فعل...

الأم: كانوا يغنون؟

الطفلة: (بتردد) نعم.

الأم: ماذا كان اسم السلحفاة؟

الطفلة: كان اسمها مجرد سلحفاة.

الأم: (بتردد) نعم. رأيتها تغنى فى الدقائق القليلة الأخيرة. ماذا عن "جرانى بيكين"، ماذا فعلوا هناك؟

الطفلة: لا أدرى، أعتقد أنهم صنعوا فطيرة.

الأم: أعتقد أنهم صنعوا مرقًا، هل صنعوا يخنة "طعام مطهو بالغلى البطىء"، أو شربة أو شىء ما؟

الطفلة: لا أعرف، أنا فقط لا أعرف.

الأم: ماذا وضعوا فيه؟

الطفلة: أشياء.

الأم: أوه هل فعلوا ذلك حقا؟

الطفلة: لا أعرف أى شىء آخر.

وسواء شاهدت أمهاتهن التليفزيون معهن أم لا، بدا أنه من المحتمل أن العرض المنتظم لبرامج الأطفال ساعدهن على اكتساب فكرة ما عن الزمن بالساعة، وأيام الأسبوع. وتلك مفاهيم يجدها من بلغت أعمارهم أربع سنوات من الأمور الصعبة، لكنهم يبدءون بالإمساك بتلابيبها. وكثيرا ما كانت الطفلات تسألن عن موعد عرض برنامج مفضل لديهن. وتوضح المحادثة التالية مع " بيث " أن أكثر البنات تطورا فى الكلام الشفهى كونت بالفعل بعض المفاهيم فى هذا المجال، الذى نعترف بأنه ما زال غير واضح:

الأم: ما اليوم الذى نحن فيه؟ (مشيرة لبرنامج الأطفال الذى يُعرض اليوم)

الطفلة: يوم الخميس، يُعرض برنامج "فى المدينة".

الأم: آه، لكن اليوم هو الأربعاء، أليس كذلك؟

الطفلة: إنه برنامج "مارى، ومنجو، وميدج" فى يوم الخميس.

الأم: نعم، لكن اليوم ليس يوم الخميس، إننا الآن فى يوم الأربعاء، كما أعتقد، أليس كذلك؟ نعم.

الطفلة: يمكننى أن أسمع، يمكننى أن أسمع مارى، ومنجو، وميدج.

وساعد انتظام مواعيد برامج الأطفال فى التليفزيون أيضا على تنظيم حياتهن فى قالب روتينى متكرر. فكان بعض منهن يشاهدن برامج الأطفال فى الوقت الذى كانت أمهاتهن فيه إما تقمن بإعداد الغداء أو تزيلن بقاياه بعد تناوله؛ وكانوا دائما يرسلون "مارى" للعب فى غرفتها بطريقتها الخاصة بعد الغداء، ثم يستدعونها للنزول لمشاهدة برنامج الساعة الواحدة والنصف؛ وكان موعد درس القراءة بالنسبة للطفلة "روث" بعد نهاية هذا البرنامج. وربما ساعدت الروتينيات من هذا النوع الطفلات فى تسهيل عملية التنبؤ بأيام الأسبوع، وقد تكون بعض الأمهات قد استخدمنها كأحد وسائل إدارة أعمال البيت.

المنازعات

كثيرا ما يشير الأساتذة المتخصصون المتشككون فى القدر الذى يتعلمه أطفال الطبقة العاملة فى البيت إلى الخلافات والمنازعات التى لا نهاية لها التى يعتقدون أنها من سمات تلك العائلات. وفى دراستنا وجدنا نزعة لعائلات الطبقة العاملة بأن يكون بينهم إما عدد كبير من الخلافات والنزاعات أو تكاد تختفى هذه النزاعات فيما بينهم تماما.

وعرّفنا النزاع بأنه يحدث عندما كانت الأم أو الطفلة تطلب طلبا من الأخرى فترفضه، ثم تقوم صاحبة الطلب بالتراجع عن مطلبها. ومعنى ذلك أن النزاع كان يستمر لثلاثة أدوار من الكلام على أقل تقدير. وفى العائلات الأربع التى فاقت جميع العائلات فى كثرة نزاعاتها، كانت ما بين ٣٠٪ و٥٠٪ من المحادثات التى دارت بين الأم وطفلتها تشتمل على نزاع واحد على الأقل. وعلى الجانب الآخر، اشتملت نسبة أقل من ٥٪ من خمس محادثات تمت مع عائلات الطبقة العاملة على منازعات. وفى المقابل، كان للغالبية العظمى من عائلات الطبقة المتوسطة (اثنا عشر من خمسة عشر عائلة) معدل نزاعات ما بين ١٠٪ و١٥٪، ولم تكن لأى عائلة من عائلات الطبقة المتوسطة معدل نزاعات يتعدى ١٩٪.

كيف كانت بعض الأمهات تتحاشين المنازعات؟ كان انطباعنا أنه فى معظم العائلات التى قلت فيها نسبة النزاعات، كانت الأمهات يبادرن برسم مخطط لحياة الطفلات لفترة ما بعد الظهر. وكن يتجهن لإعلان نيتهن واقتراح أنشطة تقوم بها كل طفلة فيما يأتى من الوقت بحيث يتبع كل نشاط منهم النشاط الذى يليه دون ثغرة أو توقف. ولكن لم تكن كل العائلات التى خلت من المنازعات من هذا النوع. كانت بعض الأمهات أكثر سلبية بكثير، وبدا أنهن يتجنبن النزاعات بالنزول على طلبات طفلاتهن عن طيب خاطر. أما فى العائلات المتنازعة، فكانت الأمهات عموما يرفضن طلبات الطفلات وقلما كن يقدمن لهن اقتراح بأى نشاط يقمن به، أو يعلن مقاصدهن مقدما. وكانت أمام الطفلات بالتالى فترات طويلة لا يقمن فيها إلا بنشاط قليل، فلا يبقى أمامهن إلا الجدال.

ومع ذلك، أصابتنا دهشة شديدة لمدى ما كانت النزاعات تقدمه من مواقف تعليمية. ففى ٦٨٪ من المنازعات التى حدثت فى عائلات الطبقة المتوسطة، و٥٧٪ من المنازعات التى حدثت فى عائلات الطبقة العاملة، كانت الأمهات تقدمن إن آجلا أم عاجلا تفسيرا لطلباتهن أو لرفضهن لطلبات طفلاتهن. وكانت جميع الأمهات، فيما عدا من لم يحدث عندهن خلافات أو كانت النزاعات شبه معدومة، تقدم بعض التبريرات لطلباتهن أو لرفض طلبات بناتهن. وسوف نوضح الإمكانيات التعليمية لمنزل مليء بالمنازعات فى الباب السابع. وهناك مثال آخر نقدمه فى الباب الخامس لأم تقدم لطفلتها قدرا كبيرا من المعلومات العامة خلال نزاع حول شراب الورد البرى.

فى النزاع التالى كانت "كيللى"، التى كانت تتشاحن باستمرار مع أمها، فى نهاية حالة استقبال لمجموعة منوعة من المعلومات. وقد تراوحت تلك المعلومات ما بين مناقشة ذات أبعاد مختلفة لنفاذ البصيرة فى العلاقة بين والديها، وبين النصائح المختصة بالطرق التى تتعامل بها مع أبيها طلبا للمساعدة. كان لدراجة "كيللى" جهاز لحفظ توازنها. وكانت قد أعارتها لأولاد

أكبر منها سنا فى عمارتهم السكنية، وانكسرت الدراجة نتيجة لذلك، وأصبحت لا يمكن أن تصلح للركوب من تلقاء نفسها، أى كان لابد من إصلاحها:

الطفلة: إنها غير ثابتة. إنها ما زالت تميل وتنقلب. ثبتيها لى.

الأم: (متضايقة) حسنا، أنت تسمحين للأولاد الكبار بقيادتها، أليس كذلك؟

الطفلة: إنها مكسورة. (وتنوح)

الأم: (غاضبة) استمرى، لن يضرك هذا شيئا. يا إلهى إنك تجعليني أفقد صوابى. تسمحين لهم بقيادتها. ماذا تتوقعين إذن؟ إنها تتكسر وبابا يقول إنه لن يصلحها ثانية. وأنا لن استمر فى دفع ثمن التصليح لك يا كيللى. أقول لك لا تدعى الأولاد الكبار يركبونها ، وأنت ماذا تفعلين؟

الطفلة: "جوان" (أحد صديقاتها) فعلتها.

الأم: "جوان" ليست كبيرة أكثر من اللازم. لكن "كولين" و"ديفيد" كبيران أكثر من اللازم، وهما أطول بكثير عما ينبغى أن يكون عليه راكب دراجتك وهما يكسران أجهزة حفظ التوازن المُركّبة عليها. والآن عليك أن تطلبى من أبيك إصلاحها الليلة. وأراهنك أنه حانق عليك. اطلبى منه، فلن أطلب منه أنا. لقد فعلت ذلك بالأمس. عليك أن تكونى طيبة معه الليلة وقد يصلحها لك.

الطفلة: (وهي ترى أختها الصغرى فوق دراجة أخرى) يا أمى، دعينى آخذها لفة. (وتستمر المشاحنة)

ونحن هنا لا نقدم اقتراحا بوجوب تشجيع النزاعات العائلية؛ لقد كانت أكثر الأمهات ميلا للنزاع سريعات الغضب والانفعال، وربما كن مكتئبات

إلى حد ما. إن النقطة التى نود الإشارة إليها أن المنازعات هى إحدى المواقف العائلية اليومية التى يكون للأم فيها نية للتعليم، إنها تريد أن تبرر نفسها، أو توضح للطفلة ما تتضمنه أفعال ابنتها من معان. لذا فإن هناك مساهمات كبيرة للمنازعات فى التعليم، لاسيما التعليم فى النواحى الاجتماعية.

الكتابة للجدة، ومهام أخرى تعتبر جزءًا لا يتجزأ من الموقف

رأينا فى الباب الثالث أن بعض الأمهات كن يُعلمن الكتابة كحصة مدرسية. ومع ذلك فإن أمهات أخريات كن يشجعن طفلاتهن على الكتابة باعتبارها وسيلة من وسائل التواصل. ولكى نستخدم اصطلاح اشتهر وبرز فى الآونة الأخيرة فى مجال علم النفس التطويرى، نقول إن الأمهات أقحمن الكتابة فى نشاط ذى هدف أو معنى بدلا من تعليمها خارج أى موقف أو مضمون. وهكذا، كانت بعض الأمهات تشجعن طفلاتهن على عمل بطاقات لعيد الميلاد وكتابتها، وشجع البعض الآخر طفلاتهن على كتابة خطابات.

اقترحت والدة "كاثى" على الغداء ما يلى، "سنكتب رسالة لجدتكم بعد تناول الغداء، موافقة؟ إنها تود ذلك". وقرب انتهاء الوجبة قالت "دعينا نفكر ما الذى سنقوله لجدتك". وانتهى الغداء فذهبت وأحضرت عددا من ورق الكتابة:

الأم: والآن، سأكتب، ماذا ستقولين لجدتك؟

الطفلة: جدتى العزيزة، أتمنى أن تكونى، بخير،... (تتردد)... لك كل الحب من "كاثى".

الأم: أتمنى (تكتب "أتمنى").

الطفلة: أتمنى.

الأم: أن تكونى (وتكتب "أن تكونى").

الطفلة: أن تكونى.

الأم: بلغى جدى حبى له.

الطفلة: له الحب من "كاثى"... قبلة، قبلة، قبلة.

كان تعوُّد "كاثى" على كتابة الرسائل واضحا من الرسالة الكلامية التى أملتها على أمها. وتُظهر ملاحظاتها التالية أن لديها معرفة جيـدة بالطريقـة الروتينية لكتابة الرسائل عامة:

الطفلة: مامى، أليس عليك أن... أليس عليـك أن تضـعى العنـوان، ياأمى؟

الأم: نعم.

الطفلة: أنا عندى ظرف.

الأم: عندك ظرف، حسنا.

وكان من الواضح أنه ليس من النادر أن تكتب والدة "كاثى" بناء على ما يُملى عليها ثم تجعل كاثى تنقل ما كتبته، لأنها قالت، وبـدون أى إشـارة مرجعية واضحة لهذه الخطوة:

الأم: هل سنكتب فى الحديقة؟ أم هل سنكتب هنا بالداخل؟

الطفلة: نكتب فى الخيمة فى الخارج.

وخرجت كلتاهما إلى الحديقة، وكانت كل منهما تحمل نوتـة أوراق، ودخلت "كاثى" زاحفة إلى خيمتها، ثم سألت:

الطفلة: لكن ما الذى أسند عليه لأكتب؟

الأم: خذى هذا... (وهى تعطيها كتاب)

وبعد ذلك أعطتها أمها نوتة أوراقها لتنقل الرسالة منها:

الأم: انقلى هذا، واسندى على ذلك الكتاب، تمام؟

الطفلة: ماذا أنقل؟

الأم: انقلى "جدتى وجدى العزيزين".

الطفلة: نعم... شكرا لك.

وجلست أمها فى الحديقة، وأخذت تقرأ فى الجريدة، بينما نقلت "كاثى" "جدتى العزيزة":

الطفلة: مامى، انظرى.

الأم: "جدتى العزيزة"، يا حبيبتى، "و" جيد جدا، هـل ستضـيفين الآن "جدى"؟

الطفلة: لا اكتبى أنت "جدى".

الأم: اكتبى أنت "جدى" ثم سأريك كيف تكتبين الجزء التالى.

الطفلة: حرف... "الديم" (وتنطقه بشكل غير صـحيح) ... هـو أول حرف فى جدى؟.

الأم: الجيم هو الحرف الأول لكلمة جدى، الجيم.

الطفلة: ما هى الجيم؟

الأم: الجيم هو الحرف الأول لكلمة جدى مثل الجيم التى كتبتها كـأول حرف فى كلمة "جدتى"

الطفلة: تقصدين أحد هذه الحروف (وتشير إلى الجيم)

الأم: نعم... حرف جيم كبير ولطيف... وبعد ذلك أنت لست فى حاجة لتكملة الكلمة، لك أن تكتفى بضمير الملكية "ى" الذى فى نهايـة الكلمة.

واستمرت المناقشة، واستغرقت حلقة كتابة الرسالة بأكملها أكثر مـن

عشر دقائق. وواضح أن كاثى التى احتفلت منذ أيام قليلة بعيد ميلادها الرابع كان لديها فهم جيد بأساسيات الكتابة والقراءة، أن النص المكتوب ينقل رسالة ما، وأنها تتألف من كلمات منفصلة تقابل الكلمات المنطوقة، وأن تلك الكلمات تتكون من حروف، وأن النص المكتوب يُقرأ فى اللغة الإنجليزية من اليسار إلى اليمين.

وكان القدر الكبير من طريقة التعليم الرسمية يتم بطريقة كثيرا ما يغلب عليها طابع الصدفة. وكان عد الأرقام هو أكثر نشاط الرياضيات شيوعا. وكانت بيئة ما يحتويه البيت تقدم كثيرًا من المواقف الطبيعية لتعليم العد. فكانت الأمهات تعد السكاكين وهن يُعدّن الموائد للأكل، وتعد بنود قائمة المشتريات، وتطلبن من طفلاتهن عد الأفراد الذين سيتناولون الشاى، أو عد النقانق التى وضعتها فى كل طبق. وواضح أن الطفلات كن يتمتعن بالعد، وكثيرا ما كن يبادرن به من تلقاء أنفسهن. كما أن هذا العد كان عادة يحدث فى مواقف ذات معنى وهدف، مثل عد العملات المعدنية فى حصالة الطفلة مع ملاحظة أن مهاراتهن كانت لا تزال فى بداياتها. إن أحد أهم المهارات الأساسية فى عد الأرقام هو أن تعرف تسلسل الأرقام عن ظهر قلب، ولكن عددا كبيرا من الطفلات كن يرتكبن أخطاء فى بداية تعلمهن للعد، فمثلا قالت إحداهن، "واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة، ستة عشر". ومع ذلك، كانت المشكلة الكبرى بالنسبة لهن هى التطابق والتشابه التام، بمعنى عد الأشياء بالشكل الصحيح، دون عد الرقم مرتين أو نسيان رقم.

وكانت بعض المعلمات تُعلمن طفلاتهن مهارات عددية متقدمة. ورأت والدة سوزان أن أغنية أطفال تقليدية عن الأعداد مناسبة وموقف جيد لتعليم عملية الطرح. وكانت تغنى مع سوزان أشعارًا من مدرسة الحضانة. وكانت تتوقف عن الغناء فى جزء من الأغنية التى كانت تصف نقصًا متواصلا فى عدد الفطائر فى أحد المخابز بشراء الناس لها لتعلمها عملية الطرح بطريقة أكثر وضوحا:

الأم: لو كان معك ثلاث فطائر محشوة بالزبيب فى المخبــز (وترفــع ثلاثة أصابع)، ثم أخذت أنا واحدة منهن (وتثنى إصــبعًا منهمــا لأسفل) فكم فطيرة تبقى معك؟

الطفلة: (تغنى) "ثلاث فطائر محشوة بالزبيب فى المخبز"

الأم: كم يتبقى إذا أخذت أنا واحدة من الثلاث بعيــدا (وترفــع ثلاثــة أصابع ثم تثنى أحدهما لأسفل)؟ الطفلة: اثنتان.

الأم: صح.

الطفلة: " ثلاثة... (وتبدأ تغنى)

الأم: لا. فطيرتان محشوتان بالزبيب فى المخبز.

وهنا تأخذ "سوزان"، التى يبدو أنهــا لقطــت المبــدأ التعليمــى، دور المدرسة وتبدأ فى تعليم أمها:

الطفلة: "فطيرتان محشوتان بالزبيب فى المخبز، وهمــا مســتديرتان وسميكتان ومرشوشًا عليهما سكر. وفى أحد الأيام يأتى ولد ومعه قرشا (وتوقف عن الغناء). ارفعى يدك لأعلى بإصــبعين. (الأم تفعل ذلك) وفى أحد الأيام يأتى ولد ومعه قرشــا (وتثنــى أحــد أصابع أمها لأسفل).

الأم: كم فطيرة تبقى الآن؟

الطفلة: (تغنى) "فطيرة واحدة محشوة بالزبيب فى الفرن" (وتتوقف عن الغناء) أبعدى إصبعك...(الأم ترفع إصبعا واحدا) "ويأتى ولد... ويأخذها" فلا يبقى شىء.

الأم: لم تبقى أى فطيرة الآن.

واضح أن سوزان استمتعت بإتقانها لهذا العمل، وقدمت اقتراحا:

الطفلة: هل سنلعب، هل سنلعب، هل سنلعب ثلاث فطائر محشوة بالزبيب فى المخبز مرة أخرى؟

الأم: إذا أردت ذلك.

الطفلة: عليك برفع ثلاثة أصابع لأعلى (وترفع كل أصابعها الخمسة).

الأم: هذا أكثر من ثلاثة. كم عددهما؟

الطفلة: لا أعرف.

الأم: عدّيهم.

الطفلة: واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة، ستة، سبعة، ثمانية (وتبدأ فى عد أصابعها بالشكل الصحيح، لكنها تخطئ فتصرخ ضاحكة).

الأم: لا تكونى سخيفة.

وعند هذا الحد، أصبح من الواضح أن سوزان لم تكن متمكنة من معرفة الأعداد بالقدر الكافى الذى يجعلها تتقن الدرس بالشكل الكامل، وعادت ببساطة لتغنى الأغنية. ووجدنا أن طفلات أخريات إلى جانب سوزان كن يقين أنفسهن من أى اتجاه من جانب أمهاتهن لممارسة ضغط زائد عليهن، وذلك بتغيير الموضوع أو بأن يصبحن "سخيفات" عندما تُفرض عليهن طلبات غاية فى الصعوبة بالنسبة لهن.

ونظهر فى الباب التالى كيف حاولت والدة "دونا" أن تعلمها الجمع فيما يتعلق بعدد الكعكات المطلوبة مع الشاى.

وكانت كل الأمهات تستخدمن مفاهيم الحجم والشكل (مثلا: كبير/ صغير، أكثر/ أقل، أكبر من / أصغر من، مربع / مستدير) فى كثير من الأوقات وبشكل عرضى. وكانت المحادثات حول الحجم النسبى شائعة جدا هى الأخرى. قاست "جون"، على سبيل المثال، معطفا قديما، وأشارت أمها إلى أنه كان صغيرا أكثر من اللازم، إذ إنها كانت قد أصبحت سمينة أكثر

من اللازم. وناقشت "إيريكا" وأمها باستفاضة أى ألعاب الأطفال يمكن تركيبها فى كرسى الألعاب الخاص بها و الذى يُدفع باليد:

الأم: إن رجلى "جين" أطول من اللازم، أليس كذلك؟ وماذا عن "تومى" (تمثال لجندى بريطانى)؟ إنه يمكن تركيبه بشكل جيد فى الكرسى، أليس كذلك؟

الطفلة: و"تيدى" (لعبة على هيئة دب). والدب الآخر.

الأم: لست أدرى ما إذا كان ثلاثتهما يمكن تركيبهما فى الكرسى أم لا.

الطفلة: فهمت.

وهناك محادثة أخرى مماثلة اقتبسناها فى الباب السادس، كانت الأم فيها تتعمد تعليم طفلتها كلمات رياضية بين الحين والحين. كانت والدة "سوزان" تُخرج الملاعق من أجل حفلة شاى لبعض الدمى:

الطفلة: أخرجى ملاعق أكثر بقليل.

الأم: ملاعق أكثر بقليل؟

الطفلة: نعم.

الأم: أكثر بعدد صغير من الملاعق.

تعليم دور الجنس (الذكر أو الأنثى)

كان من الصعب فى أغلب الأحيان أن نحدد ما مقدار التعليم فى البيت الذى كان نتيجة نية متعمدة من جانب الأم. كانت القيم والاتجاهات تُنقل للطفلات بشكل صريح تارة وبشكل ضمنى تارة أخرى. ونحن لم نقم بأى تحليل نظامى لتعليم أدوار الجنس، لكن كانت هناك محادثات كثيرة كانت تُنقل فيها وجهات نظر الأمهات فى هذا الموضوع للطفلات إما بشكل واضح وصريح أو بشكل ضمنى. وعلى سبيل المثال، كانت أولويات والدة "دونا"

لتقسيم وقتها موضوع تكثر مناقشته. وكانت الطفلة يُوضح لها عادة كما في المحادثة التالية مع "دونا" أن العمل المنزلى يسبق اللعب مع الطفلة وأهم منه:

الأم: أمامى غسيل أقوم به، وكى ملابس أقوم به، وكنس للبيت أقوم به...

الطفلة: نعم؟

الأم: حسنا، إن ذلك يستغرق وقتا طويلا.

الطفلة: ثم تكونى قد انتهيت من كل شىء؟

الأم: نعم.

الطفل: أنا لا أريدك أن تقومى بالكنس والغسل.

الأم: آسفة، إن من واجبى القيام بذلك كله.

وكانت الطريقة التى يتم بها تقاسم الأدوار بين الأمهات والآباء تُنقل للطفلات بأشكال رقيقة ودقيقة. وكان الآباء يتم تصويرهم بطريقة ضمنية على أنهم أشخاص قوامون ولهم نفوذهم. وعادة ما كان يُنظر لهذه القوامة على أنها شىء يفيد الأسرة. تعلمت الطفلات أن الأمهات والأطفال يعتمدون على الآباء فى قيادة المركبات (كانت القليل من الأمهات فقط هن اللائى يستطعن قيادة السيارة، أو كان لهن الحق فى استخدامها) وفى الحصول على المال وفى المهارات الآلية والحرفية. ("أوه، لقد كسرتها. سيكون على أبيك إصلاحها"). وتعلمن أيضا أن من بين الأدوار المهمة للنساء هى تقديم الخدمات الخاصة بالأعمال المنزلية للرجال (جدتك ذاهبة للتسوق. ذاهبة لتحضر لجدك بعض المأكولات للغداء"؛ "علىَّ أن أتأكد من أن هناك قميصا نظيفا لوالدك").

وكانت قوامة الآباء تُصور أحيانا على أنه لها إمكانية التهديد مثلما أنها إيجابية. وكما رأينا من قبل عندما انكسرت دراجة "كيللى"، قالت لها أمها،

"الآن عليك أن تطلبى من أبيك أن يصلحها لك الليلة. أراهنك أنه حانق عليك. اطلبى أنت منه ذلك. أنا لن أطلب منه. لقد طلبت منه إصـــلاحها بـــالأمس. عليك أن تكونى طيبة معه الليلة، وربما يصلحها لك". وقطعـــت والـــدة "آن" صفحة لها من دفتر أوراق لتكتب عليها، وعلقت علـــى ذلـــك قائلـــة، "مـــن الأفضل لك ألا تخبرى أباك أنى أعطيتك قطعة ورق من دفتر أوراقه". كانت تلك الأمهات تنقلن لبناتهن فهما واقعيا للعلاقات فى عائلاتهن وتوزيع وتقسيم دور الجنس داخل نطاقها. وفى بعض الحالات، كانت الأمهات تقحمن هـــذه الاتجاهات لدرجة أنهن كن يتضايقن لو حتى تم اقتراح دور تمثيلى أو غيـــر حقيقى للجنس؛ كما فى حالة والدة "إلين":

الطفلة: قومى أنت بدور أمى، وسأقوم أنا بدور أبى.

الأم: أنت تقومين بدور أبيك؟ وهو كذلك... لا، ينبغى أن تكون البنات الصغار أمهات، وليس آباء. قومى أنت بدور الأم، وأنا ســـأقوم بدور العمة.

الطفلة: نعم؟

الأم: دعينا ندعى أننا نلعب دور أبيك أثناء العمل. موافقة؟

ومع أننا ليس بين أيدينا دلائل كمية على ما نقوله، إلا أن انطباعنا هو أن تعليم دور الجنس كان يتم بشكل مكثف فى البيت، لاسيما فى بعض منازل الطبقة العاملة، عما كان يتم فى مدارس الحضانة.

صفات مميزة خاصة للتعليم فى البيت

تذكُر دراستنا أن التعليم فى البيت يحدث فى مواقف وظروف متعـــددة الأشكال، وأنه لا يوجد سبب واحد وجيه لاختيار موقف أو ظرف واحد منها، كموقف تبادل لعب الأدوار بين الأم والطفلة، على أنه لـــه قيمتـــه الخاصـــة مقارنة ببقية المواقف والظروف التعليمية. وفى مستهل دراستنا، حدث لـــدينا شك بأن النشاط المشترك من أى نوع بين الأم والطفلة يمكن أن يقـــدم أهـــم

الخبرات التعليمية، لكننا لم نجد أى دليل يدعم هذه الفكرة. وفى الحقيقة، وكما سنعرض فى الباب التالى، فإن أكثر المحادثات تحديا من الناحية الفكرية والذهنية كانت تتم فى الغالب فى أثناء الوجبات الغذائية، أو عندما كانت الأم والطفلة لا تقومان بعمل شيء محدد، أو عندما كانت الطفلة تراقب أمها وهى تقوم بعمل شيء ما.

وما كان يبدو مهمًا، فى الحقيقة، ليس الظرف أو المكان المحدد، وإنما رغبة الأم فى تعليم طفلتها، مقرونة بحب استطلاع الطفلة ورغبتها فى التعلم. وغالبا ما كانت الاعتبارات التعليمية، بالمعنى الأشمل لهذا الاصطلاح، من أولويات فكر الأمهات. لقد كن معلمات مخلصات فى أداء واجباتهن، ولديهن النية لتعليم طفلاتهن ما كن يعتقدن أنه من المهم تعليمهن إياه. كانت موضوعات التعليم تتنوع وتختلف، بالطبع، من أسرة لأخرى. ومع ذلك، كان كل حدث تقريبا مهما بلغت تفاهته، يمكن أن يصبح مناسبة لتعليم الطفلة شيئا ما.

وهذا لا يعنى أن حياة البيوت تقدم تجارب وخبرات تعليمية غنية بشكل تلقائى. إن بعض الأمهات، لاسيما عندما يشتد شعورهن بالكآبة، أو بعض راعيات الأطفال اللاتى يرعين الأطفال فى بيوتهن، قد لا يكون لديهن سوى التزام ضئيل بالتعليم. وبالتوازى، فى بعض المواقف، قد لا تتجه الطفلات للكبار لمرافقتهن أو لإشباع غريزة حب الاستطلاع لديهن. ونعرض فى الباب الثامن أن هذه هى الحالة التى يغلب أن تحدث فى مدارس الحضانة.

وكان من بين المعالم الجديرة بالملاحظة للتعليم فى البيت المقدار الهائل من المعلومات العامة الذى كان يُقدم للطفلات، لاسيما فيما يتعلق بالأحداث اليومية العادية للعيش مع عائلة. كانت الطفلات تهتم على وجه الخصوص بالناس، ودوافعهم وأنشطتهم، وكان الكثير من المعلومات التى قدمتها الأمهات لهن يختص بالعالم الاجتماعى.

وفى الوقت الحاضر لا يعتبر علماء النفس أن تزويد الأطفال

بالمعلومات والمعارف العامة له أولوية أو أفضلية. وبدلا من ذلك، فإنهم يرون أن المهمة التعليمية الأساسية خلال سنوات العمر التى تسبق دخول المدارس هى تعليم اللغة الأساسية ومهارات التفكير وتشجيع الأطفال على ذلك. وفى رأينا، هذا أمر غير صحيح. إن مشاكل التواصل مع الآخرين والمشاكل الكبرى المتعلقة بالتفكير للأطفال الصغار تظهر، ليس بسبب عدم القدرة على التفكير أو الإقناع أو المقارنة، لكن بسبب المعلومات الخاطئة، ونقص المعلومات، وعدم وجود أطر إدراك أو فهم مترابط منطقيا يقيسون عليه خبراتهم. وسوف يتطور الكلام حول هذه النقطة فى الباب التالى.

إضافة لذلك، فإن إحاطة الأطفال علما بالمعلومات المناسبة يمكن أن يزيد من ثقتهم بأنفسهم ومن شعورهم بالأمن. لقد اقتبسنا حتى الآن عدة محادثات بدا من خلالها أن قلق الطفلات خفت حدته إلى حد ما بمساعدتهن على زيادة فهمهن للأحداث. لقد كان للطفلة "بيث" قدر مذهل من المعلومات العامة بالنسبة لطفلة عمرها ثلاث سنوات وعشرة شهور. وفى مناسبة ما، قاطعت لعبة تمثيل أدوار خيالية مع معلمتها لتعلن:

الطفلة: هل تعرفين أن عمر طفلتى سنة واحدة الآن؟

المعلمة: ستأتى طفلتك إلى هنا عندما يكبر سنها.

الطفلة: ومع ذلك، ستذهب لجماعة ألعاب عندما تبلغ الثانية.

المعلمة: هل ستفعل ذلك حقا؟

الطفلة: نعم. لأنك وأنت فى الثانية، تذهبين لـ... عندما بلغت الثانية، ذهبت لجماعة ألعاب.

طفلة أخرى: كذلك فعلت أنا.

الطفلة: وهذا يظهر لك أن الناس تذهب لجماعة ألعاب عندما يصبح عمرهم سنتين.

المعلمة: لماذا يذهبون لجماعة ألعاب؟

الطفلة: لأنهم لا يكونوا فى عمر يسمح لهم بالذهاب للمدرسة.

المعلمة: فهمت. وكم كان عمرك عندما جئت إلى هنا إذن؟

الطفلة: ثلاث أو أربع سنوات.

المعلمة: ثلاثة أو أربعة. وماذا يحدث عندما تبلغين الخامسة من عمرك؟

الطفلة: تذهبين.. عندما أبلغ الخامسة، فقط سوف ... سأذهب إلى... أتوقع أنى لن آتى إلى هنا بعد ذلك.

المعلمة: أين ستكونين إذن؟

الطفلة: أكون؟ فى مدرسة مختلفة عن هذه، طبعا.

المعلمة: هل تعرفين إلى أى مدرسة ستذهبين؟

الطفلة: مدرسة تقاطع طريق (اسم المدرسة الابتدائية المحلية للطفلة).

إن معرفة "بيث" بالمراحل المتعددة للتعليم الأولى، والسن الذى يحدث فيه الانتقال بين كل مرحلة والمرحلة التى تليها كانت أفضل من معرفة كثير من الكبار. ويبدا من المحتمل أن تكون قدرتها على أن تضع ماضيها ومستقبلها فى نطاق النظام التعليمى بهذه الطريقة قد أعطتها ثقة إضافية للتحرك فى الحياة.

وكما رأينا، فإن هناك صفة مميزة خاصة أخرى للتعليم فى البيت وهى أنها عادة ما تحدث فى ظرف أو مضمون له معناه الكبير بالنسبة للطفلة. وبينما يبدو أن ذلك يغلب عليه تيسير العملية التعليمية، فهو يمثل أيضا تقييدا يجب على الطفلة التغلب عليه فى النهاية. فالعدد، على سبيل المثال، يجب فصله فى المدرسة عن موقف ألعاب البطاقات أو الفطائر المحشوة بالزبيب إذا كان للطفلة أن تتقدم فى مادة الرياضيات. وسوف نتتبع هذه النقطة

ونناقشها مرة أخرى فى الباب الثامن، عندما نناقش أوجه الخلاف بين البيت والمدرسة.

الخلاصة

أظهرنا فى هذا الباب أن كثيرا من الأحداث اليومية فى حياة الأسـرة، على سبيل المثال: عمل قائمة للمشتريات، والإطلال من النافذة، وحتى التشاحن الذى يبعث على الضيق، يمكن أن تتضمن خبرات تعليمية للطفلات. وللأمهات على وجه الخصوص موقع جيد يلعبنه من خلاله دورا تعليميا مهمًّا حيث إنهن يشاركن الطفلات عالمهن، الذى يمتد من الماضى إلى مستقبل كل منهن. ولم ينفرد موقف واحد باعتباره ذا قيمة متفردة للتعليم. لقد كانت رغبة الأم فى تعليم ابنتها وتوضيح الأمور لها، إضافة لغريزة حب الاستطلاع عند الطفلة هما اللذان يخلقان إمكانية التعليم والقدرة على اكتسابه. ونحن نؤكد على أهمية القدر الكبير من المعارف والمعلومات العامة التى ينقلها البيت للطفلة لنموها الفكرى ولزيادة شعورها بالأمن والثقة.

(٥)

العقل المُحير لمن هم فى سن الرابعة

"ينشأ التعطش للفهم من أعمق احتياجات الطفل الوجدانية، وهو بالنسبة للطفل الذكى عاطفة هوى حقيقى".

سوزان إيزاك، فى "الأطفال الذين نعلمهم"

كان اهتمامنا منصبا فى البابين الأخيرين بما كانت الطفلات تتعلمنه فى البيت، والمواقف والمناسبات التى كان التعليم يحدث من خلالها. وفى هذا الباب نركز أكثر على طريقة تفكير الطفلات، الطريقة التى يحاولن بها إدراك المراد من عالمهن، والمصاعب التى تواجههن. وهذه المسائل ليست فقط ذات أهمية حيوية، ولكن لها أيضا تأثيرها البالغ على أفضل الطرق التى يمكن للكبار مساعدة الأطفال من خلالها. ونثبت بالبراهين أن نموذج التعليم الذى يتمسك به علماء النفس والمعلمون فى الوقت الراهن يقودهم للاستخفاف ليس فقط بقدرات الأطفال وطاقاتهم، ولكن أيضا بإمكانيات الكبار فى مساعدتهم فى نموهم الفكرى.

ويظهر التعطش للفهم الذى كتبت عنه "سوزان إيزاك" بوضوح فى وثائق دراستنا. وبالنسبة لطفلات أصغر بكثير من الطفلات اللاتى أجرينا دراستنا عليهن، يتم إشباع هذا التعطش أساسا باستكشاف البيئة الطبيعية وبتناول أشياء جديدة؛ وتشكو أمهاتهن من أنهن "يحشرن أنفسهن فى كل شيء". ومع ذلك، فعند بلوغهن سن الثالثة أو الرابعة، يصبح الكثير من استكشافاتهن من خلال الكلمات. وتصبح الطفلة حينئذ كثيرة الطرح لأسئلة محيرة تماما، ومتلهفة على توسيع مداركها من خلال حوارها مع الكبار. ويشكو الآباء الآن من أن أطفالهم "لا يكفون مطلقا عن طرح الأسئلة". وطرح الأسئلة هو برهان إظهار للعقل المحير، وسوف نبدأ نقاشنا بوضع الأسئلة إلى طرحتها الطفلات فى الاعتبار.

أسئلة الأطفال

لقد كانت أسئلة الأطفال، لاسيما أسئلتهم السببية، موضع اهتمام الكثير من علماء النفس ورجال التربية والتعليم. وطبقا لما تراه "باياجيت"، فإن أسئلة الأطفال تكشف حدودهم الفكرية والذهنية. وكان الاعتقاد السائد أن الأطفال قبل سن السابعة أو الثامنة لا يكون لديهم فهم حقيقى للسببية، "أى العلاقة بين السبب والمسبب" أو المنطق؛ وإنما يكون لديهم نموذج "قبل السببى" عن العالم، يحدث فيه أى شيء بسبب نية أو قصد شخص ما فى حدوثه، أو لأنه "لابد من أن يكون كذلك". وهناك من علماء النفس الآخرين ومن أبرزهم سوزان وناثان إيزاك، من يعارضون هذا الرأى. لقد اعتبرا أسئلة الأطفال دلالة لذكاء نشط يحاول أن يدرك المراد من هذا العالم، وأنها البشير لحب الاستطلاع العلمى. وقد يميل الآباء، الذين أغضبهم بشدة على ما يبدو أسئلة أطفالهم التى لا تتوقف، ألا يأخذوا أمر هذه الأسئلة بهذه الدرجة من الجدية. وكثيرا ما يبدو أن أسئلة الأطفال فى الأساس شكل من أشكال السعى وراء جذب الانتباه، أو طريقة لجعل المحادثة تستمر، لاسيما أنه، وطبقا لما أظهرته عدة أبحاث، يندر أن يسأل الأطفال الصغار أسئلة سببية عن أطفال آخرين.

وفى دراستنا، وجدنا بالتأكيد أن الطفلات قمن بطرح عدد كبير من الأسئلة على أمهاتهن، بمعدل ستة وعشرين سؤالا فى الساعة. واختلفت كل طفلة فى هذه الناحية اختلافا كبيرا. ففى خلال الساعتين ونصف الساعة التى كنا نقضيها فى بيت كل طفلة، سألت واحدة منهن ثمانية أسئلة فقط، بينما سألت طفلة أخرى مئة وخمسة وأربعين سؤالا. وكانت الأسئلة من خلال كلام طفلات الطبقة المتوسطة ذات نسبة أعلى بقليل عنها فى كلام طفلات الطبقة العاملة.

وحيث إن طرح الأسئلة كان علامة بارزة بهذا القدر فى سلوك الطفلات، بدا أنه من المهم أن نحدد مدى أهميتها. هل كانت تلعب حقيقة

دورا مهمًا فى حياة الأطفال الفكرية والذهنية، أم أن الأمر الأقرب للحقيقة هو أن الآباء الذين مروا بتجربتها تعاملوا معها على أنها مطالب تبعث على الضيق؟

لقد بدا أن أسئلة الطفلات تتبلور فى ثلاثة مواضع محددة. فى الموضع أو السياق الأول، والذى أسميناه "عمل أو شغل"، كان الدافع للأسئلة حاجة الطفلة للقيام بعمل ما. وكان الكثير من تلك الأسئلة يستفسر عنِ مكان وجود شيء ما: "أين المقص؟". لقد تبلور حوالى ربع الأسئلة التى طرحت فى البيوت فى هذا السياق. ورغم أن هذه الأسئلة كانت تحقق بجلاء مطلبا مفيدا، إلا أنها كما يبدو لم تؤدى إلا إلى مساهمة بسيطة فى النمو الفكرى للطفلات.

وفى الموضع أو السياق الثانى، والذى أطلقنا عليه "تحديات"، كانت الأسئلة تنشأ من خلال نزاع عما يجب أن تفعله أو لا تفعله الأم أو الطفلة. وكانت تلك الأسئلة عادة تبدأ بأداة الاستفهام "لماذا" أو "لماذا يجب على أنا؟" ووصل عددها إلى عشرة بالمائة من كل الأسئلة التى طُرحت فى البيوت. ويمكن أن يعتقد البعض أن الأسئلة من هذا النوع ليست أسئلة حقيقية، ولكنها طريقة لتحدى سيطرة الكبار. ومع أنه كثيرا ما كان يبدو ذلك حقيقيا سواء بشكل جزئى أو بشكل كلى، إلا أنه، ومهما كانت دوافع الطفلة لطرحها، كان لها نفس الإمكانيات التعليمية مثلها مثل الأسئلة الأصلية الحقيقية. وهذا لأنه كان أمرا غير عادى بالمرة أن ترد الأمهات على مثل تلك الأسئلة بأن يقلن ببساطة، "لأنى أقول ذلك" – كان هذا هو الرد على سبعة فقط من بين ١٣٩ "تحدى" فى البيوت. ولكنه فى معظم الحالات، حتى لو حدث أن قامت الأم بالرد على الأسئلة، فقد كانت فى النهاية تقدم نوعا من أنواع التبرير أو التفسير.

وأحيانا كانت الطفلة، كما هو الحال فى المحادثة التالية مع "مينا"، تستخلص قدرا كبيرا من المعلومات من أمها عن طريق سلسلة من التحديات:

١- الأم: ما نوع المشروب الذى تريدينه؟

٢- الطفلة: شربات الورد.

٣- الأم: أوه. لقد تناولت منه شرابا من لحظات.

٤- الطفلة: شربات الورد (بثبات).

٥- الأم: حسنا، سأعطيك منه مرة أخرى الآن، ولكن علينا أن نحتفظ بالباقى منه إلى "تيسا"، اتفقنا؟ ("تيسا" هى أخت مينا الرضيعة)

٦- الطفلة: لماذا؟

٧- الأم: لأن تيسا لا يمكنها أن تشرب عصير البرتقال، أو أنواعا مما تستطيعين أنت أن تشربيها.

٨- الطفلة: لماذا لا يمكنها ذلك؟

٩- الأم: لأن كل تلك المشروبات تحوى سكرا أكثر من اللازم بالنسبة لها. ومثل هذه المشروبات ضرر على الأطفال. إنها فى الحقيقة ضرر على أى إنسان، لكننا لا نزال نشربها. عندما نذهب إلى "سانسبيرى" سنشترى مشروبا لك وحدك.

١٠- الطفلة: لماذا؟

١١- الأم: حسنا، حينئذ سوف لا تضطرين إلى مواصلة شرب شربات الورد، أليس كذلك؟

١٢- الطفلة: سأشربه. (بتحد)

١٣- الأم: لا، يا "مينا" (بحزم)

١٤- الطفلة: لماذا؟

١٥- الأم: لأن شربات الورد يكلف الكثير من المال.

١٦- الطفلة: هل "تيسا" ستشربه كله؟

١٧- الأم: إن نيسا تشرب منه قدرا ضئيلا جدا، لذا يستمر عندنا وقتا طويلا، لكن إذا شربت أنت منه، فإنك تشربين زجاجة بأكملها في اليوم.

توضح هذه المحادثة نوع التفسيرات التي يمكن أن يستخلصها التحدي. كما تظهر أن الأسئلة السببية التي هي تحديات قد تحتوي أيضا على أحد عناصر حب الاستطلاع الحقيقي. بالتأكيد تبدأ "مينا" تلك السلسلة من الأسئلة بتحدي القرار الذي أصدرته أمها بما يمكنها أن تشربه، وتُظهر ملاحظاتها في الأدوار ١٢ و ١٦ من المحادثة أنها مازالت تشعر بالبغضاء تجاه أختها الصغيرة بسبب شربات الورد. ومع ذلك، فلا يمكن لنا إغفال احتمال كونها فضولية وتحب أن تتعرف على تبريرات أمها. وعلى أي حال فالنقطة الأساسية التي نود طرحها هي أنها مهما كان دافع "مينا" فإنها هنا يُعرض لها، ويبدو أنها تستوعب، قدرا كبيرا من المعلومات عن تغذية الأطفال الرُضع وعن عادات تناول المشروبات، وعن تكاليف شربات الورد، وما إلى ذلك.

لقد تدربت والدة "مينا" لأن تصبح معلمة، ويمكن أن تعتبر رغبتها واستعدادها لتبرير قراراتها أخيرا أمرا يبشر بالخير بالنسبة لمستقبلها كمعلمة. وعلى أي حال، كانت المحادثة التالية للطفلة "دونا" نموذجا لما يمكن أن تسمعه في بيوت الطبقة المتوسطة:

الطفلة: (وهي تعترض على قول أمها بأنها ليس لديها وقتا لتلعب معها) لماذا؟ لماذا تضطرين للقيام بالغسيل الآن؟

الأم: حسنا، أنا لم أقم بأي غسيل أمس. لقد خرجنا وذهبنا لمنزل "تانا" بالأمس، أليس كذلك؟

إن والدة "دونا" تنقل في جملتين قصيرتين لابنتها أنه لابد من القيام بالغسيل مرة واحدة على الأقل كل يومين (فهناك طفلة رضيعة في الأسرة)، وأنها لابد من أن تعطي الغسيل أولوية على اللعب. إضافة لذلك، فإنها تذكر

الطفلة بما حدث فى اليوم السابق، وتشير لها أن ما حدث له تـأثيره علـى أنشطة اليوم.

فى كلتا هاتين المحادثتين، أدى رفض الطفلتين، الذى يبعث بلا شـك على الضيق، بأن يضرب القرار المبدئى لأمهاتهن بطلباتهن عرض الحائط، إلى توسع فى أفق فهم ومدارك كل منهما. ولهذا السبب، قد يكون "للتحديات" أهمية تعليمية أعظم بكثير من بعض تلك الأسئلة التى تم طرحها فى السياق الثالث الذى وضعناه فى الاعتبار، تلك الأسئلة التى يبدو أن الدافع لها كـان فى الأساس هو حب الاستطلاع. ولقد كان حوالى ثلثى جميع الأسئلة التـى طُرحت فى البيوت من هذا النوع، فمثلا، "أين الطفلة الرضيعة؟ " و"ما هذا؟" و "كيف تفعلين ذلك؟" و "لماذا تصعدين للدور العلوى؟" و "لماذا تذهب هـى للبيت؟" و "لماذا هو منزل لكبار السن من السـيدات؟" إن بعـض الأسـئلة المتعلقة بحب الاستطلاع، كما فى السؤال الأول من هذه الأمثلـة، طلبـات مباشرة للحصول على معلومات عن أشياء عادية، التى تكون الإجابة عنهـا واحدة من عدة بدائل معروفة. وهذا النوع مـن الأسـئلة المتعلقـة بحـب الاستطلاع له وضع ومكانة مشابهة جدا للسؤال الخاص بـ"العمل أو الشغل"، وربما تكون أهميته فى التطوير أقل من أهمية الأسئلة ذات طابع "التحـدى". وهناك أسئلة أخرى، كالسؤال الثانى – "ما هذا؟" – قد تُطرح حـول شـىء جديد، ويمكن أن تؤدى إلى أن يعرف الطفـل مـادة جديـدة للتوضـيح أو للتعريف، وقد يكون بها معلومات إضافية. ("منظار الأوبرا ثنائى العينـين. نستطيع أن ننظر للطيور فى الحديقة من خلاله، فتبدو الطيور أكبر بكثير.")

وهناك الأسئلة التى تبدأ بأداة الاستفهام "كيف" والأسئلة التى تبدأ بالأداة "لماذا؟"، مثل المثالين الثالث والرابع، وهما مهمين للغاية لأنهما قد تؤديـان إلى تشجيع وزيادة إدراك الطفـل بالتقنيـات والعمليـات "أو الإجـراءات" والدوافع. وفى الحقيقة كانت القليلات جدا من بناتنا هن اللاتى سألن أسـئلة تبدأ بأداة الاستفهام "كيف". وكما أشارت "باياجيت" يغلـب علـى الطفـلات

الصغيرات أكثر أن يسألن أسئلة سببية عن الدوافع والمقاصد. وفي دراستنا، كان الكثير من أسئلتهن لأمهاتهن تدور حول مثل تلك المسائل (مثلا، الطفلة: "لماذا تصعدين إلى الدور العلوى يا أمى؟" فترد الأم،"لقد حان الوقت لإيقاظ الطفلة الرضيعة").

وإذا كانت الأسئلة المرتبطة بحب الاستطلاع تدعم معرفة الطفلة بحقيقة الأشياء، فلقد علّقنا نحن أهمية استثنائية لنوع خاص من أسئلة حب الاستطلاع، والتى أسميناها "الأسئلة المُتحيرة". وكان الباعث على تلك الأسئلة حيرة الطفلة وارتباكها عند مواجهتها لحقائق و أحداث بدا أنها لاتنسجم ولا تتفق مع معارفها وتجاربها السابقة. "لماذا تذهب هى للبيت؟" "لماذا هو بيت لكبار السن من السيدات؟" كانت تلك أنماط من هذا النوع من الأسئلة. كان الباعث على طرح السؤال الأول هو مغادرة إحدى المعلمات للمدرسة بشكل غير معتاد فى منتصف الفترة الدراسية الصباحية، وكان الباعث على السؤال الثانى ملحوظة الأم بأن سيدة هرمة كانوا يعرفونها ذهبت لتعيش فى بيت مخصص لكبار السن. وهذا السؤال الثانى يوحى بأن الطفلة كانت تدرك أن الناس عادة يعيشون فى جماعات أسرية، وأنها ارتبكت وشعرت بالحيرة بسبب الشىء الشاذ الذى طرأ عليها. وكما أشارت "تاثان إيزاك"، إن الصدام بين قاعدة مألوفة وحقيقة مضادة لها هو الذى أوصل العلماء لاكتشافاتهم الكبرى. ويحب معظم رجال التربية تشجيع الأطفال على طرح أسئلة من هذا النوع والحث عليها.

وشكلت الأسئلة السببية حوالى ربع الأسئلة التى طرحت فى البيوت. وتم طرح نصفها فى نطاق حب الاستطلاع، والنصف الآخر خلال مجادلات بين الأم والطفلة. وحاولنا أن نحلل بشكل منفصل الأسئلة السببية، التى كان الباعث عليها فيما يبدو الحيرة بسبب ظهور شىء غير معتاد بين الأشياء الأقل أهمية من الناحية الفكرية، لكن أثبتت هذه المهمة أنها مستحيلة. وكثيرا ما كان هناك شك كبير فى الباعث الذى دفع الطفلة إلى طرح السؤال، وكانت

الأسئلة "المتحيرة" على نحو غير غامض نادرة. والأكثر من هذا، لم تبدأ كل الأسئلة "المتحيرة" بأداة الاستفهام السببية، "لماذا؟". وسوف نرى فى هذا الباب فيما بعد محادثات تبدو الطفلة فيها مرتبكة ومتحيرة بالتأكيد، لكنها لا تعبر عن حيرتها بالسؤال "لماذا...". فى الحقيقة، بدا لنا أن الاتجاه الذى اتفقنا عليه فى الأصل بأن نعتقد أن الأسئلة السببية على وجه الخصوص لها أهمية كبرى فى النمو الفكرى كان اتجاها خاطئا. إن الهدف من وراء السؤال هو الأمر الحاسم هنا، وليست الكلمات التى يتم من خلالها التعبير عن السؤال.

ويمكن اعتبار بعض الأسئلة التى صنفناها على أنها تنشأ فى المقام الأول فى مواقف حب الاستطلاع والجدال أنها حشو أو أشياء لشغل الفجوات أو الفراغات فى المحادثات، أو باعتبارها أدوات للسعى إلى جذب الانتباه. وكان من المستحيل تقرير ذلك فى حالة بعينها. ومن وجهة النظر التعليمية، قد لا يهم الدافع على السؤال؛ شريطة أن تكون الأم قد أجابت عليه، لأنه فى هذه الحالة يغلب أن يحدث تقدما فى درجة فهم وإدراك الطفلة. ونناقش فى الباب السادس كم كانت إجابات الأمهات كثيرة وكم كانت مناسبة وكافية.

لماذا طرحت الطفلات عددا كبيرا من الأسئلة؟ بعد قراءة النسخ الأصلية من الدراسة، أخذنا الشك فيما إذا كان السعى وراء جذب الانتباه لعب دورا كبيرا فى ذلك. كما تشككنا أيضا فى نظرية "باياجيت" القائلة بأن كثيرا من أسئلة الأطفال تكون من نوعية "لماذا توجد الشجرة هناك؟"، بمعنى أنها أسئلة تنشأ لأن الأطفال لا يدركون أن كثيرا من الأشياء تحدث عن طريق الصدفة. وبدا لنا بدلا من ذلك أن الطفلات كن يطرحن الأسئلة لأنه كان هناك القدر الهائل من المعلومات التى لم تكن تعرفنها عن هذا العالم، وأنه كانت هناك المناسبات الكثيرة التى كن يدركن فيها مدى الجهل وسوء الفهم والارتباك الذى وجدن أنفسهن غارقات فيه. وفى معظم الأوقات، كانت الأسئلة التى صنفناها على أنها أسئلة مرتبطة "بحب الاستطلاع" تحدث خلال محادثات تكون الطفلة فيها منهمكة تماما فى النضال من أجل فهم عالمها.

أحداث عن طرح أسئلة بشكل متواصل

لقد ترك لنا تحليلنا لأسئلة الطفلات انطباعا بعدم الرضــاء. وأصــابنا الشك فى أننا عندما ركزنا على أسئلة فردية – وليس على مجموعات مــن الأسئلة التى يدعم بعضها بعضا – كنا نغفل عن بعض من أهم وأدق الصفات المميزة فى تفكير الطفلات: ومنها مثابرتهن، ورغبتهن فى الفهــم والإدراك، وقدراتهن المنطقية. وبدا من المحتمل أيضا أن يكون التركيز على الأســئلة الفردية هذا قد سبق وضلل كثيرا من علماء النفس الأوائل، ومنهم بياجيت. إن أجهزة التسجيل الإلكترونية، بقدرتها على تمكين الباحثين مــن دراســة المحادثات الطويلة، إضافة للمحادثات المتقطعة عبر فترة زمنيــة طويلــة، تجعل من الممكن إيجاد مدخل ومنهج يختلف عن النظريات الســابقة. وفــى الجزء الباقى من هذا الباب، نناقش بعض القرارات والمسائل التى نتجت عن تحليل لمجموعات من الأسئلة المتواصلة المثابرة.

حالات من سوء الفهم لم يتم ضبطها

نشأ بعض من هذه المجموعات بسبب حدوث ســوء فهــم بــين الأم والطفلة، ولم تكتشفه الأم. فى المحادثة التالية، أصيبت الطفلة بأسى وحــزن شديدين لفشل أمها فى فهم مقصدها. وكان السبب فى المشكلة الرئيسية هــو عدم تذكر الطفلة أن هناك معنيين لكلمة letter أى خطاب أو أحــد حــروف الأبجدية. وبدأت المحادثة عندما كانت والدة "كارول" تساعدها فى تشييد لعبة على هيئة بيت من البيوت. وكان باب ذلك البيت مصنوعًا من قطعة قمــاش مكتوب عليها "بيت وندى": وكان له أيضا صندوق بريد مكتوب عليه letters أى رسائل. وقالت والدة "كارول لابنتها معنى كلمتى "بيت وندى"، ثم أشارت لكلمة letters:

الأم: ما الكلمة هذه؟

الطفلة: ما الكلمة هذه؟

الأم: إنها...؟

الطفلة: ويندى.

الأم: لا. هذه الكلمة لا تشبه نفس تلك الكلمة، أليس كذلك؟ (وهى تقارن كلمة letters بكلمة Wendy أى: وندى) إن هذه الكلمة تقرا letters. هذا صندوق الخطابات letters الذى يضع ساعى البريد الخطابات بداخله.

على أى حال، حدث ارتباك فى ذهن "كارول"، فقد كانت تود من أمها أن تفسر لها ما تعنيه كلمة letters حيث إن المفهوم المختزن لديها هو أنها تعنى "حروف"، ولم تدرك أن هذا موقف استثنائى، وأن المعنى الحقيقى لها فى هذا الموقف هو "الرسائل"

الطفلة: لا... ما... ما هذا؟ ماذا نسمى تلك الأرقام؟

الأم: إنها خطابات letters وليست أرقام.

الطفلة: لا...

الأم: حرف L "أول حرف من الكلمة"

الطفلة: لا. ما هؤلاء... ما هو... ما اسم ما هو هناك؟ (وهى غارقة فى الارتباك والاضطراب)

الأم: إن معناها "رسائل". أى letters

الطفلة: لا، ما اسم ما هو هناك؟

الأم: "رسائل" هل تقصدين أن معناها "حروف" مثل حرف C الذى يبدأ به اسم صديقتك Carol؟

الطفلة: (وهى تتنهد وتكاد تبكى)... أنا أعنى الاسم (ويتملكها الآن أسى حقيقى)

الأم: اهدئى يا ابنتى ، إنه "رسائل" letters. هذا هو المكان الذى يضع فيه ساعى البريد الرسائل. مثل ساعى البريد الخاص بمنطقتنا...

صرفت والدة "كارول" اهتمام طفلتها بعيدا عن مصدر الحزن والأسى هذا، واستمرا فى بناء البيت. ومع ذلك، لم يبدو أن الاضطراب الذى استولى على عقل "كارول" كان قد أتى إلى نهايته، ولم يبدو على الأم أنها أدركت كنه المشكلة التى حدثت. يبدو حقا أن سوء الفهم من هذا النوع – الذى يدور الشخص الكبير والطفل خلاله فى دائرة مغلقة لمعان مختلفة لكلمة واحدة – يصعب على الكبار اكتشافه، حيث إن ذلك يتطلب منهم تحولا ملموسا فى رؤيتهم للموقف كى يحيطوا علما بمعنى الكلمة كما يعرفها الطفل.

وحدث شكل مختلف لهذا النوع من سوء الفهم فى المحادثة التالية. فشلت هنا والدة "لين" أن تكتشف أن ابنتها وهى تشير فى كلامها إلى "والد نانى" Nanny's Daddy، كانت تتكلم عن جدها، وليس عن والد جدها. كانت "لين" ترسم صورة لجدتها واسمها (نانى) Nanny عندما سألت:

الطفلة: أين والد "نانى"؟

الأم: والد نانى؟ إنه فوق فى السماء.

الطفلة: أوه، إنه ليس فوق، ليس فوق حقا...؟

الأم: نعم، لقد مات.

الطفلة: لا، ليس... نانى... إنه ليس...

الأم: هو ميت، لقد كبر سنه جدا جدا، ثم مات بعد ذلك.

الطفلة: هل نانى فوق فى السماء؟

الأم: لا، لقد جاءت لنا هنا منذ أيام قليلة، أليس كذلك؟

وعند هذا الحد، كسرت "لين" سن "أو رأس" قلمها المصنوع من اللباد، وتغير موضوع الحديث. توضح هذه المحادثة القصيرة ببراعة الحيرة التى

يمكن أن تقع فيها بسهولة طفلة عمرها أربع سنوات. تواجه طفلات كثيرات في هذا السن صعوبة فى إدراك الطبيعة النسبية لاصطلاحات معينـــة مثـــل "الأب" و "الزوج" وكثيرا ما ينشأ حالات من سوء الفهم نتيجة لذلك. وزادت قلة خبرة "لين" من حدة الاضطراب والارتباك. وربما تدرك طفلة أكبر منها سنا أن الخبر كان سيبلغها لو كان جدها قد مات منذ أيام قليلة، ولم يكن يمكن حينئذ أن يُشار لموته بهذا الشكل العرضى. وكانت "لين" تنقصها الخبرة التى كانت يمكن أن تساعدها على إدراك حدوث سوء فهم، وبالتالى تحاول أن تجد تفسيرا منطقيا لما كانت أمها تقوله. وفى سؤالها الأخير – هل "تاني فوق فى السماء؟" – تبدو وكأنها تقوم بمحاولة لتوضيح الموقف؛ ويبدو أن تفكيرهـــا هداها أنه لو أن جدها الذى كان حيا وفى صحة جيدة منذ أيام قلائل، أصبح الآن فى السماء، إذن فربما تكون جدتها أصـــبحت هنـــاك هـــى الأخـــرى. وصححت والدتها فكرها من هذه الناحية، لكنها فشلت فى تحديد سوء الفهـــم الأساسى.

حالات من سوء الفهم تم اكتشافها ولكن لم يتم حلها

كان الميلاد والموت، والنمو والتطور موضوعات اهتمت بها معظـــم الطفلات اهتماما بالغا، غير أنها كانت مشوشة فى أذهانهن. وكانت مصـــدرا لعدة محادثات عبرت الطفلات فيها عن حيرتهن. ولقد ناقشنا بالفعل محادثـــة من هذا القبيل فى الباب الثالث، عندما سألت "لين" لماذا لم يعد يسوع المسيح طفلا رضيعا. وبينما بدا على غالبية الطفلات أنهن يدركن أنهن كن طفلات رضيعات، وأنهن ستكبرن وتصبحن يافعات يوما ما فى المستقبل، غير أنـــه بدت على كثير منهن الحيرة والارتباك بسبب فكرة أن الكبـــار الحقيقيـــين – مثل آبائهم ومعلميهم – كانوا فى يوم من الأيام أطفـــالا رضـــع أو أطفـــالا صغارا، أو بسبب حقيقة أنه لا يربط بين العمر والحجم علاقة تلقائية تـــربط بينهما. وحيث إن تلك المسائل كانت تتضمن أفكارا معقدة للغاية، فلا نعجب أن تترك الأمهات طفلاتهن فى حيرتهن فى معظم الحالات.

فى المحادثة التالية، يظهر أن "إيريكا" اعتقدت أن حجم الجسم يتماشى

مع عمر الإنسان. وكرد فعل لذلك، انطلقت أمها فى تفسير الأساس الجينى المتوارث للفوارق فى طول الجسم، الأمر الذى ترك "إيريكا" أكثر ارتباكا من ذى قبل. بدأت المحادثة فجأة وبلا مقدمات بينما كانت "إيريكا" تراقب أمها وهى تضع حفاضات على دمى الدببة الخاصة بطفلتها:

الطفلة: مامى، أنا سأكبر قبل "ماريا"، أليس كذلك؟ (ماريا إحدى صديقات إيريكا)

الأم: ليس كثيرا، يا حبيبتى، فهى من نفس عمرك تقريبا.

الطفلة: أوه، لأنى أكبر منها حجما.

الأم: نعم، لكن ربما تظل "ماريا" دائما أقصر منك قليلا لأن أباها وأمها أقصر منى ومن والدك. لذا فربما لن تصبح "ماريا" فى نفس طولك، حتى عندما تشب وتكبر.

الطفلة: لماذا؟

الأم: هذا لا يعنى أن نقول إنها لن تكون كبيرة مثلك، هى فقط لن تكون طويلة مثلك.

الطفلة: لماذا، هل لأننى "مثل" أمى؟

وعند هذا الحد كانت والدة "إيريكا" قد أنهت ما كانت تفعله مع دمى الدببة، وبدأت تتكلم عنهم.

ويتم توضيح مصاعب تفسير تلك المسائل المعقدة فى المحادثة التالية. وتبدأ المحادثة عندما كانت "روث" تقطع وتفصل بعض الصور التى كانت أمها قد رسمتها على بطاقات:

الأم: هذا صعب بالنسبة لك، لأنك عسراء "أى تستخدم يدها اليسرى فى الكتابة وغيرها"، أليس كذلك؟ إنك تفعلين ذلك بطريقة جيدة جدا.

الطفلة: هذا ليس بالشيء الصعب.

الأم: لا، لا يبدو أنه كذلك، على أى حال.

الطفلة: ربما فى يوم ما ستصبحين عسراء... الناس...

الأم: لا، لا أعتقد ذلك. لأنك عندما تستخدمين اليد اليسرى، فمعنى ذلك أنك وُلدت هكذا، وأنت عادة لا تتغير.

الطفلة: لكنى أمسك بقطعة الورق بيدى اليمنى.

الأم: نعم، نعم، لكنك، الشيء الأساسى الذى تفعلينه يتم بيدك اليسرى. ذلك لأن يدك اليسرى هى اليد الأقوى، اليد التى تفعل كل شيء، أليس كذلك؟

وعادت "روث" بعد ذلك للكلام عن نشاط تقطيع وفصل الصور.

تكشف هذه المحادثة عن بعض الأفكار الخاطئة المهمة من جانب الطفلة. لقد بدا أنها تعتقد أن احتمال نمو أمها وكبر حجمها ما زال قائما. أو ربما أن معنى عبارة "يشب أو يكبر" يساوى فى معناه عبارة "يكبر عمره". وبدا أيضا أنها تعتقد أن الشخص يمكن أن يتحول ليصبح أعسر وهو كبير السن. وتظهر هذه المحادثة أنه من السهولة بمكان أن تقدم تفسيرات مربكة ومحيرة. إن ملاحظة الأم الختامية، ("اليد التى تفعل كل شيء") تبدو وكأنها تتناقض تماما مع ما تحاول قوله: وهو بالتحديد أنه كون الإنسان يكون أعسر، فإن ذلك لا يعنى أن اليد اليسرى تفعل كل شيء، كما بدا على "روث" أنها فهمت من كلام أمها.

حتى عندما كانت تُثار مسائل أقل تعقيدا، فإن تفسيرات الأمهات كثيرا ما كانت غير واضحة أو محددة بالقدر الكافى بحيث تنهى حالة الحيرة والارتباك لدى الطفلات. وكان ذلك هو الوضع فى المحادثة التالية التى حدثت بينما كانت الأم والطفلة تتناولان طعام الغداء سويا، وكانت الطفلة

الرضيعة على أرضية الغرفة. وعلى ما يبدو أن "مينا" فجأة وبلا مقدمات بدأت تتكلم عن النمور:

الطفلة: هل تحبين النمور؟ هل أنت كذلك؟

الأم: النمور؟

الطفلة: نعم

الأم: أنا أحب النظر إليهم، نعم، إن شكلهم جميل.

الطفلة: النمور!

الأم: نعم، إن النظر إليهم ممتع وجميل، هم حقيقة محببين. انظرى إليهم وهم يركضون. شيء جميل أن تشاهديهم في حديقة الحيوان.

الطفلة: لا، النمور الحقيقية.

الأم: نعم. ومع ذلك أنا لا أحب الاقتراب منهم أكثر من اللازم خشية أن يحاولوا التهامى.

عند هذا الحد أصبحت "مينا" فى حيرة من أمرها. وربما كانت حيرتها مرتبطة بملاحظة من ملاحظات أمها كانت قد قالتها منذ لحظات قليلة بأن الطفلة الرضيعة لم تستطع ابتلاع شخشيخة الأطفال الخاصة بها، حيث إنها كانت أكبر من أن تدخل فمها. ومن هنا، بدا على "مينا" أنها تمنطق الأمور، إذ إن النمر لا يمكنه أن يرتب لدخول أمها فى فمه:

الطفلة: لا يستطيعون.

الأم: قد يفعلونها.

الطفلة: هل يفعلون ذلك... هل يأكلونك؟ (تشعر بالحيرة)

الأم: لا، ولكن لو كانوا جوعى، فربما حاولوا ذلك.

الطفلة: هل لهم أفواه، أفواه صغيرة؟

الأم: لا، إن لهم أفواه واسعة كبيرة.

الطفلة: حجمك؟

كان سؤال "مينا" هذا غامضا. "حجمك؟" قد يعنى إما أن أفواه النمور بنفس كبر حجم فم أمها، أو بمثل حجم بدن أمها. وفسرت أمها السؤال بالمعنى الأول:

الأم: أعيدى السؤال من فضلك.

الطفلة: حجمك؟

الأم: ماذا؟ تعتقدين أنى لى فم عظيم كبير؟

الطفلة: لا، بل النمور.

وتشير إجابة "مينا" إلى أنه حدث سوء فهم ما، جعل أمها بسؤالها بعد ذلك، "ماذا تعنين؟"، تتوقع منها التوضيح. وسواء كانت "مينا" أهل لذلك التوضيح أم لا، هذا أمر لن نعرفه أبدا، لأن أمها هنا تقوم بقفزة خيالية للمعنى المحتمل الآخر. أما وقد قامت بهذه القفزة، كان المرء يتوقع من أم "مينا" متابعة أسئلة الطفلة، لكنها فى الحقيقة تسمح للمحادثة أن تخفق بعد بداية كانت تبشر بالنجاح:

الأم: ماذا تعنين؟

الطفلة: لها... كبيرة

الأم: أوه، أفواههم بنفس حجم فمى؟ (ترفع ذراعيها لتظهر حجم جسدها كله وليس مجرد فمها).

الطفلة: أوه (وتتلعثم)

الأم: لا، ليس بهذا الحجم الكبير.

الطفلة: لماذا؟

الأم: فقط هم ليسوا كذلك.

وكما كان الحال فى معظم الأحيان، لم يحدث توضيح جلى صـــريح، وانقطعت المحادثة. وكان سؤال الطفلة الأخير، "لماذا؟" يوحى بأنـــه كانـــت لاتزال عاجزة عن فهم كيف يمكن أن تدخل أمها فى فم النمر.

مفهوم البحث الذهنى "الفكرى"

إن محادثة "مينا" عن النمر مثال لما قررنا أن نسميه "مجموعـــة مـــن البحث الذهنى أو الفكرى".

هذه محادثة تسعى فيها الطفلة بنشاط للحصول على معلومات جديدة أو تفسيرات، أو أنها ترتبك وتشعر بالحيرة بسبب شىء لا تستطيع فهمه، أو أنها تحاول أن تدرك المقصود وتفهم شيئا يبدو لها غير عـــادى فـــى معرفتهـــا المحدودة بالعالم. وتتسم مثل هذه الأحداث بسلسلة متتابعة من طرح أســـئلة متواصلة وكلها إصرار من جانب الطفلة، تدرس من خلالها إجابـــات الأم أو الشخص الكبير الموجهة له وتربطها بما هو متاح لديها من معرفـــة حاليـــة؛ وهذا بدوره قد يؤدى إلى طرح أسئلة أخرى عن الموضوع نفسه. وتكشـــف "مجموعة من البحث الذهنى أو الفكرى" مواطن القوة فى الطفلة – مثابرتها، ومنطقها، وقدرتها على استيعاب أفكارا معقدة – كما تكشف أيضـــا ضـــعف معلوماتها، أو سذاجة مفاهيمها الخاطئة. وكانت هذه الأشياء تتكـــرر كثيـــرا بالذات فى النسخ الأصلية لطفلات الطبقة المتوسطة (انظر الباب السادس).

لقد سببت الفكرة العامة عن قديس الأطفال بابا نويل ظهور مجموعات متعددة من محادثات البحث الذهنى أو الفكرى. فى هذا السن تنتاب الأطفـــال حيرة وارتباك بسبب كثرة التناقضات وعدم الترابط المنطقى فى أسطورة بابا نويل. وفى الوقت نفسه، فهم لا يملكون فهما وإدراكا راسخين فى الأذهـــان لبعض من النواحى الأساسية فى القصة، على سبيل المثال، أن بابـــا نويـــل

لايقوم بزياراته إلا فى أيام عيد ميلاد المسيح. وفى المحادثة التاليــة، نجــد "بينى" مهتمة أساسا بمعرفة الخطوات المطلوبة التى تجعلها تحصــل علــى هدايا عيد الميلاد التى تريدها. ويظهر أن المحادثة نشأت فجأة عندما كانــت "بينى" تعد بطاقة بمناسبة عيد ميلاد إحدى صديقاتها، وكانت أمها تنظر لأحد البيانات المصورة "أو الكتالوجات". وكانت والدة "بينى" قد وعدت بشراء ثوب زفاف لدمية راقصة الباليه التى تملكها فى عيد ميلادها التالى، وكانت "بينى" تمعن التفكير فى ما يتضمنه هذا الوعد. ومن المحتمل أنها عرفت من واقــع تجربتها الخاصة عن الحصول على الهدايا أو منحها، أنه من غير المحتمــل أن تصحب أمها عند شراء فستان زفاف دمية راقصة الباليه. وهداها عقلهــا أنها فى هذه الحالة ستحتاج لشخص آخر يرعى أمورها:

الطفلة: أمى، من سيرعانى وأنت تشترين ثوب راقصة الباليه (وتقولها بشكل خاطئ) لعيد ميلادى؟

الأم: عيد ميلادك لن يأتى إلا السنة القادمة يا حبيبتى.

الطفلة: لا، أدرى، أنا لا... أعنى أن...

الأم: من سيرعى شئونك؟ أتوقع أننا ربما حصلنا عليــه وأنــت فــى المدرسة أو شيئا من هذا القبيل.

الطفلة: أوه...

الأم: أو قد تحصلين عليه من بابا نويل.

الطفلة: لا... أوه.. نعم ! (تشعر بالفرحة والإثارة)

الأم: لو حدث ذلك، فسوف تحصلين عليه أسرع بكثير عما لو انتظرنا لعيد ميلادك.

الطفلة: على أن أذهب لبيته وأطلب منه.

الأم: أنت غالبا ما ترين بابا نويل فى المحلات قرب أيام عيد مــيلاد

المسيح. يمكنك أن تطلبى منه ثوب زفاف لدمية راقصة الباليه الصغيرة التى عندك.

وهناك استطراد قصير خلال مناقشة بين "بينى" وأمها حول رغبة "بينى" أن ترتدى لبس راقصة الباليه فى مدرسة الحضانة صباح ذلك اليوم. ومع ذلك، فإن "بينى" لا تزال تفكر فى بابا نويل وثوب زفاف راقصة الباليه، فتعود بشكل تلقائى للموضوع:

الطفلة: هل بابا نويل... يعطينى... هل بابا نويل يقول، "لا" إذا لم يكن لديه... واحد من راقصة الباليه؟ (تقولها بشكل خاطئ)

الأم: حسنا، إنه عادة يكون معه فعلا هذه الأشياء.

الطفلة: هل ستطلبين أنت منه؟

الأم: سنفعل ما فعلناه العام الماضى، ويمكنك كتابة رسالة له، هل تذكرين؟

الطفلة: وماذا سيقول لو كتبت رسالة له؟

الأم: سيقول، "هذا يبدو خطابا جميلا، سأنظر فيما يمكننى أن أحصل عليه. إنها تريد ثوب زفاف لراقصة باليه."

الطفلة: لن يعرف اسمى.

الأم: سيعرفه إن كتبته أسفل الرسالة.

وتطلب "بينى" بعد ذلك من أمها أن تكتب لبابا نويل، وتشرح لها أمها أنه مازال أمامهم الكثير من الوقت خلال السنة لكتابة هذا الخطاب.

بالإضافة إلى استعراض قدرة "بينى" على التفكير فيما يمكن لبابا نويل أن يفعله أو فيما لا يمكنه أن يفعله، فإن هذه المحادثة تحتوى على عدة ملامح تميز البحث الذهنى أو الفكرى لمن أعمارهم أربع سنوات. أولا، هناك الطريقة التى تعود بها "بينى" للموضوع الذى يحيرها، رغم أن المحادثة

كانت قد انتقلت لموضوع آخر. لقد رأينا عدة أمثلة لطفلات يتكرر عـودتهن لموضوعات كانت تشغل أفكارهن بشدة خلال فترة ما بعد الظهر، حتـى إن الموضوع الذى كان يبدو ظاهريا أنه يُثار فجأة وبشكل غير متوقع، قد يلقى بظلاله على محادثة حدثت من قبل كانت مجرياتها لا تزال تشغل بال الطفلة. ثانيا، هناك الصعوبة التى تواجه "بينى" فى أكثر من مناسـبة للتعبيـر عـن نفسها. ولم تكن تلك من الصفات المميزة لـ "بينى" - التى كانت عادة طفلة تنطق ألفاظها بوضوح - لكن ذلك كان ملمحا عاما للجهد الذهنى الذى كانت تبذله. وكانت هناك عدة مناسبات تصبح فيها حتى الطفلة طليقة اللسان عادة مترددة وغير طليقة، وكانت تلك عادة مناسبات تناضل الطفلة خلالها للتعبير عن فكرة محددة صعبة أو جديدة. وأخيرا، هناك المنطق والتماسـك الـذى تعرضه "بينى" فى وضع خططها للمستقبل. وواضح أنها لا تقر بفكرة كـون بابا نويل شخصية عليمة بكل الأمور وتعرف بالضبط ما تريده كل طفلـة. وبدلا من ذلك، نجدها تعامله كأى إنسان عادى فان وليس خالدا مقيد بـالقيود البشرية الطبيعية، يجوز أن يتهرب من أثواب الزفـاف لراقصـة الباليـه، وسيكون على "بينى" أن تخبره عما تريده، ولن يعرف اسمها إلا إذا أعطـاه شخص آخر هذه المعلومة.

وسوزان أيضا حدث لها ارتباك حول نواح كثيرة من قصة بابا نويل. وبدأت المحادثة التالية عندما كانت تلعب بلعبة أطفال على هيئة حقيبة يـد، وأبدت أمها ملاحظة على جمال تلك الحقيبة:

الطفلة: هل أعطاها لى بابا نويل؟

الأم: آه، أعتقد أنه فعل ذلك. ولكن ليس فى عيد الميلاد هذا.. ولا حتى فى العيد الماضى.

الطفلة: هل أعطاها لى بمناسبة عيد ميلادى؟

الأم: ماذا، بابا نويل؟ إنه لا يأتى يوم عيد ميلادك.

الطفلة: متى يأتى: فى الكريسماس. ولهذا يُسمى الأب كريسماس أو بابا نويل. هل رأيته فى الكريسماس الماضى؟

الطفلة: لا ! هل رأيته أنت؟

الأم: لا. لم أره. كنت نائمة.

الطفلة: لم نكن نائمين. كنا نفكر ما إذا كان بابا نويل خارج الشباك.(وتخطئ فى قواعد الجملة)

الأم: وهل كان كذلك؟

الطفلة: لم نلق عليه نظرة من الشباك. نحن فقط فكرنا. (خطأ قواعد آخر)

وتنتقل المحادثة لمناقشة من الذى كان يقيم مع سوزان فى عيد الميلاد السابق، والألعاب التى لعبوها جميعهم سويا. ولكن، وكما حدث مع "بينى" كانت "سوزان" لا تزال تفكر فى بابا نويل:

الطفلة: أماه؟

الأم: نعم.

الطفلة: هل اعتقدت أن بابا نويل كان سيأتى إلى هنا؟

الأم: عرفت أنه كان سيأتى، نعم.

الطفلة: هل اعتقدت أنه كان سيهبط إلى هنا عن طريق المدخنة؟

الأم: لا، لم أعتقد أنه كان سيهبط إلى هنا عن طريق المدخنة. لأننا ليس عندنا مدفأة.

الطفلة: لماذا لا يوجد عندنا مدفأة؟

الأم: حسنا، لقد قمنا بسد فتحاتها جميعا... تركنا باب الطابق السفلى "البدروم" مفتوحا، أليس كذلك، حتى يتمكن بابا نويل من الدخول.

الطفلة: العام الماضى؟

الأم: نعم.

الطفلة: لابد من أن الجو كان مليئا بالرياح.

ولسبب ما، لم تتجح أم سوزان فى فهم ما كانت تعنيه بهذا الاستنتاج، وسألت، "لماذا تجزم أن الجو كان مليئا بالرياح؟"، مع أنه يبدو واضحا لنا أنها كانت تشير لتأثير ترك باب الطابق السفلى "البدروم" مفتوحا.

تجاهلت سوزان السؤال، وعادت مرة أخرى لأحجية زيارة بابا نويل:

الطفلة: لماذا سمحت بدخول بابا نويل؟

الأم: حسنا، كان عليه أن يحضر لك هداياك.

الطفلة: أنا لم أكن أعرف أنه سيأتى ويدخل هنا.

الأم: حسنا، أين فكرت أنه سيأخذها؟

الطفلة: هل هو،، هل هو، ألم يعرف أنه إذا، ما إذا كان يعرف شكل بيتنا؟ (بأسلوب خاطئ)

الأم: أوه، إنه يعرف أماكن بيوت جميع الأطفال.

الطفلة: أعنى، ألا يعرف ما، ما، ما هو شكله؟

الأم: ماذا يشبه؟ (الطفلة تومئ) أتوقع أنه يعرف. لقد جاء هنا من قبل، أليس كذلك؟

الطفلة: هل فعل ذلك؟

الأم: نعم، جاء فى العام قبل الماضى.

واستمرت المحادثة بطرح سوزان لأسئلة أخرى عن الشيء الذى كان بابا نويل يضع فيه الهدايا عندما أحضرها لهم. (قيل لها إنه أحضرها فى كيس)، وعما إذا كان ذلك الكيس ثقيلا جدا عليه فى حمله.

مرة أخرى، توضح هذه المحادثة كثيرًا من معالم البحث الذهنى التى رأيناها فى محادثة "بينى"، الطريقة التى تعود بها الطفلة للموضوع الذى يحيرها، وزلاتها فى طلاقة النطق السليم للكلمات وذلك عندما كانت تناضل من أجل التعبير عن فكرة صعبة، والطريقة المنطقية والتى تتسم بالمثابرة التى تتابع بها الموضوع. ومع ذلك فهناك اختلاف بين المحادثتين، لاسيما فى الطريقة التى يتم بها عرض مفاهيم الطفلة عن بابا نويل.

لقد أعطتنا المحادثة التى تضمنت "بينى" ضوءا خافتا لمفهومها عن بابا نويل، بصرف النظر عن معاملتها له باعتباره شخصية بشرية عادية. وعلى النقيض من ذلك، تكشف محادثة سوزان عن قدر أكبر من معتقداتها. وفى بداية المحادثة، يبدو أنها تعتقد أن بابا نويل يعطيها هدايا عيد ميلادها مثلما يعطيها هدايا الكريسماس. وفيما بعد تتساءل ما إذا كانت أمها تعتقد أنه جاء عن طريق المدخنة، وعلى ما يبدو لم تكن قد استوعبت حقيقة أن المدافئ كانت قد سُدت. وتستمر فى الكلام فتعبر عن دهشتها بأنه قد جاء للبيت من قبل على الإطلاق، ثم تبدأ فى التساؤل كيف يعرف بابا نويل شكل بيتها. كما أنها لا تدرك أن المفترض أن يقوم بابا نويل بزياراته سنويا. وهناك تشابه كبير فى الحقيقة بين أسئلتها الأخيرة وأسئلة "بينى" الأخيرة، وتوحى بأن الطفلات الصغيرات يبدأن من فكرة أكثر بشرية عن شخصية بابا نويل ثم يعملون على تضخيمها وتعلية شأنها، ولا يبدأن من رؤيته كإنسان عليم بكل شيء، ثم يكتشفن حدوده الأكثر بشرية.

واضح أن مفهوم بابا نويل ليس بالمفهوم الذى يسهل على الطفلات إدراكه إذا وضعنا فى الاعتبار الغموض الذى يحيط به، وعدم وجود تكامل منطقى للمفهوم نفسه. ولا يوجد هناك ما يدعو للدهشة مطلقا أن تتكون لديهن أفكار واعتقادات خاطئة عن هذه الأسطورة يمكن أن يتم توضيحها فقط من خلال نوع المحادثات التى اقتبسناها. وتعرض هاتان المحادثتان أيضا قدرة الطفلة الصغيرة على أن تحدث إسقاطا بخيال واسع وبارع لوجهة نظر

شخص آخر، وأن تُكوِّن افتراضات واقعية عما يمكن أن تتوقع ما يعرفـه أو ما لا يعرفه ذلك الشخص. لقد تأثرنا بالقدر الكبير الـذى فعلـن بـه هـذا، وباهتمامهن نحو استكشاف دوافع الآخرين ومعرفتهم ووجهات نظرهم.

البحث الذهنى "أو الفكرى": الصراع مع عدة أفكار معقدة

إن الطاقة والقدرات التعليمية الكامنة فيما أسميناه "مجموعة أحاديـث البحث الذهنى أو الفكرى" تُعرض بشكل جيد، ويتم توضيحها إلى حد ما فى المحادثة المُطوَّلة التالية التى تتعرض فيها الطفلة للحيرة والارتبـاك حـول العلاقة بين المال، والعمل والسلع الاستهلاكية. بدأت المحادثة عندما كانـت روزى وأمها تتناولان طعام الغداء، وكان السبب المباشر لها ظهور العامـل الذى ينظف النوافذ فى الحديقة. وذهبت أم روزى للمطبخ لتحضر له بعـض الماء، ونادت على جارتها "باميلا":

الطفلة: ماذا قالت "باميلا"؟

الأم: عليها أن تدفع فواتير جميع السكان الآخرين لمنظـف النوافـذ، لأنهم جميعا خارج البيت.

الطفلة: لماذا هم جميعا بالخارج؟

الأم: لأنهم يعملون أو شىء من هذا القبيل.

الطفلة: أليسوا سخفاء؟

الأم: حسنا، عليك أن تعملى حتى تكسبى المال، أليس كذلك؟

الطفلة: نعم... إذا كانوا يعرفون اليوم الذى يأتى فيه منظف النوافـذ، ينبغوا أن يظلوا هنا.

الأم: ينبغى أن يظلوا فى البيت؟ حسنا، أنا لا أعرف، إنهم لا يمكـنهم دائما...

وعند هذا الحد ظهر منظف النوافذ عند نافذة غرفة الطعام، وأخذ ينظف النافذة بينما كانت روزى وأمها تواصلان تناول الغداء، وانتقل الحديث لما يمكن أن يكون عندهما من أجل صنع حلوى البودنج، وما يمكنهما عمله عصر ذلك اليوم. ومع ذلك كانت روزى لا تزال تفكر فى منظف النوافذ:

١- الطفلة: مامى؟

٢- الأم: نعم.

٣- الطفلة: (تفكر قليلا)... إنها لا يمكنها أن تدفع... الجميع،... جميع الفواتير لمنظف النوافذ، أليس كذلك؟

٤- الأم: لا، يمكنها دفع جميع الفواتير لمنظف النوافذ... أحيانا تدفع فاتورتى عندما أكون بالخارج.

٥- الطفلة: لأن الفاتورة مناسبة.

٦- الأم: نعم. هى كذلك.

٧- الطفلة: (تفكر قليلا) لكن أين تترك النقود؟

٨- الأم: لا تتركها فى أى مكان، إنها تسلمها لمنظف النوافذ، بعدما ينهى عمله.

٩- الطفلة: ثم تعطيها لنا؟

١٠- الأم: لا، لا، ما عليها أن تدفع لنا شيئا.

١١- الطفلة: ثم يعطيها لنا منظف النوافذ؟

١٢- الأم: لا، نحن نعطى منظف النوافذ نقودا، إنه يؤدى لنا عملا، وعلينا أن نعطيه نقودا مقابل ذلك.

١٣- الطفلة: لماذا؟

١٤- الأم: حسنا، لأنه كان يعمل لنا وهو ينظف نوافذنا. إنه لا يفعل ذلك مقابل لا شيء.

١٥- الطفلة: لماذا يكون معك نقود إذا كنت... إذا نظّف الناس نوافذكم؟

١٦- الأم: حسنا، منظف النوافذ يحتاج نقودا، أليس كذلك؟

١٧- الطفلة: لماذا؟

١٨- الأم: لشراء ملابس لأطفاله وطعام لهم ليأكلوه.

١٩- الطفلة: حسنا، أحيانا لا يكون لمنظف النوافذ أطفال.

٢٠- الأم: كثيرا ما يكون لديهم.

٢١- الطفلة: وشيء يأكله على حسابه، وللستائر؟

٢٢- الأم: وليدفع فواتير الغاز الخاصة به وفاتورة الكهرباء. وليدفع لوقود سيارته. عليك أن تدفعى لكل أصناف الأشياء، هل تفهمين؟ وعليك أن تكسبى نقودا بطريقة أو بأخرى، وهو يكسبها بتنظيف نوافذ ناس آخرين، وفترينات المحلات الكبرى وأشياء أخرى.

٢٣- الطفلة: ثم يعطى الشخص الذى حصل على النقود هذه النقود للناس...

يبدو أنه حتى الدور ١١ فى الكلام، كانت روزى لديها انطباع يسيطر عليها وهو أن منظف النوافذ يدفع لربات البيوت، وليس العكس. وتقدم لها معلومات خلال المحادثة عن العلاقة بين العمل والنقود والسلع ببطء، ولكن يبدو من ملاحظتها الأخيرة أنه ما زال الأمر غير واضح فيما لو كانت قد أدركت حقا كل ما قيل لها. وفى الحقيقة تستمر المحادثة بعد أن شاهدت "روزى" أمها بالفعل وهى تسلم النقود لمنظف النوافذ:

١- الأم: أتوقع أن يذهب منظف النوافذ لتناول طعام الغداء الآن.

٢- الطفلة: سيأكل كل ذلك الطعام (وتفرد ذراعيها على اتساعهما) لأنه كان يعمل طول الوقت.

٣- الأم: نعم... أتوقع أنه يصبح فى غاية الجوع، أليس كذلك؟ أتوقع أنه سيذهب للحانة ويتناول بعض البيرة والسندويتشات.

٤- الطفلة: عليه أن يدفع من أجل ذلك.

٥- الأم: نعم، يفعل ذلك.

٦- الطفلة: ومع ذلك، ليس دائما.

٧- الأم: دائما.

٨- الطفلة: لم لا؟

٩- الأم: لن يعطوه أى بيرة أو سندويتشات إذا لم يكن معه أى نقود.

وعند هذه النقطة تتعجب "روزى" بوضوح بسبب عدم استطاعته الاستغناء عن النقود عندما يذهب للحانة:

١٠- الطفلة: لكن لماذا لا يستخدم طعامه الخاص؟

١١- الأم: حسنا، قد يفعل ذلك، ربما يكون قد أحضر معه سندويتشات، هل تعتقدين ذلك؟

١٢- الطفلة: يذهب للحانة ويأخذ غداءه ويتناوله فى بيته.

١٣- الأم: لا، لن يفعل هذا ولا ذاك، لا.

١٤- الطفلة: يفعل كل ذلك مرات قليلة. لكنه عادة يذهب للحانة.

وتنهى والدة روزى المحادثة، بمثال للتخطيط مقدما فى إدارة أحوال الطفلة الذى ناقشناه فى الباب الرابع:

١٥- الأم: اهدئى، اعتدلى فى جلستك. سأقوم الآن بأعمال الغسيل، ثم أقرأ عليك قصة، وبعد ذلك أقرأ قليلا فى الجريدة.

وتوحى ملاحظات روزى (لا سيما فى الدور ٦ من الحديث، ولكن ليس فى كل الأدوار) أنها فهمت ما قيل لها، ولكن فقط بشكل غامض، وأن فهمها للمعاملات التجارية المالية لا يزال يبدو مهزوزا. لا يرجع ذلك لنقص فى طاقتها الذهنية، ولا لأن تفسيرات أمها كانت معقدة أكثر من اللازم. والأغلب أنه يبدو من المحتمل أن هذه المحادثة تكشف شيئا يميز الطريقة البطيئة والتدريجية التى تبنى الطفلة عليها فهمها لموضوع مجرد، غير ملموس، أو معقد. وقد يمر وقت طويل، وعدة محادثات إضافية أخرى كالمحادثة السابقة قبل أن تدرك روزى تعقيدات العلاقات التى يتضمنها الحديث، وقد تضطر للرجوع لنفس الموضوع مرة أخرى، بل مرات أخرى قبل أن تحقق فهما كاملا.

ومن المهم أن نضع فى الاعتبار لماذا تظل "روزى" تطرح أسئلة عن هذا الموضوع. وواضح أن أسئلتها الأولى تم طرحها بدافع حب الاستطلاع الذى أثار حفيظته الحدث غير العادى فى الروتين اليومى – وصول منظف النوافذ والمحادثة التى أعقبت ذلك بين والدتها وجارتهم. لكن عودتها التى حدثت فيما بعد لنفس الموضوع توحى بشىء يتعدى حب الاستطلاع الأولى. فى الحقيقة إنها توحى بأن روزى مدركة إلى حد ما أنها لم تفهم جيدا العلاقات التى يتضمنها الحديث، وأن أسئلتها مدفوعة برغبتها فى توضيح أفكارها الخاطئة. والشىء غير الواضح لدينا هو لماذا ينبغى أن تكون مدركة لعدم قدرتها على الفهم، كان يمكن لها أن تظل متمسكة بفكرتها بأن جارتها تسلمت بالفعل نقودا من منظف النوافذ، وواصلت تناولها لطعام الغداء. وتوحى حقيقة أنها لم تفعل ذلك بأنها كانت إلى حد ما غير راضية عن فهمها الخاص للموقف، ربما لأنه لم يكن يتناسب أو يتفق مع حقائق أخرى كانت تعرفها، فأرادت أن تجد حلا لذلك.

وبدا أن الحيرة والارتباك بسبب العلاقة بين العمل، والنقود والسلع أقل انتشارا فيما بين طفلات الطبقة العاملة. ربما لارتباط عمل آبائهن بشكل واضح بالنقود، أكثر من ارتباطه باهتمامهن بالوظيفة، أو لأن وصول الأجر الأسبوعى كان هو الحدث الأكثر أهمية عن غيره بسبب دخلهم المحدود مقارنة بطبقات أخرى من المجتمع، كانت العلاقة بين النقود والعمل تتم مناقشتها أكثر فى عائلات الطبقة العاملة. وفى الباب السابع، نقتبس محادثة لطفلة من طفلات الطبقة العاملة، دونا، كان إدراكها لهذه العلاقة أفضل بكثير من فهم روزى.

البحث الذهنى: قدرة العقل المُحيِّر

ينبغى أن يكون واضحا الآن أن الأمهات كثيرا ما قدمن إجابات لأسئلة طفلاتهن كانت أقل من أن تكون كاملة، أو كانت تفشل فى مواجهة النقطة الرئيسية فى السؤال. وبدا أن حالات التقدم فى مستوى فهم الطفلات وإدراكهن كانت تعتمد على جهودهن الخاصة للوصول إلى درجة أكبر من الوضوح عن نوعية التفسيرات الأولية التى كانت تقدمها أمهاتهن. وتقدم المحادثة التالية مثالا شديد الوضوح لهذه النقطة. كانت "بيث"، وعمرها ثلاث سنوات وعشرة شهور تتناول طعام الغداء مع أمها. وكان السكون يسبق المحادثة، وقطع السكون هذا التساؤل:

١- الطفلة: هل السطح عندنا سطح منحدر؟

٢- الأم: نعم. عندنا سطحان منحدران، وهما كأنهما يلتقيان فى المنتصف.

٣- الطفلة: لماذا عندنا ذلك؟

٤- الأم: أوه، هذه هى فقط الطريقة التى تم بها بناء بيتنا. ومعظم الناس عندهم أسطح مائلة حتى يمكن للمطر أن ينحدر سريعا بعيدا عنهم. وإلا، لو كان عندك سطح مستوٍ ومسطح، يبقى المطر فى

منتصف السطح، ويكوّن بركة موحلة قذرة كبيرة، ثم تبدأ فى النفاذ إلينا.

٥- الطفلة: إن مدرستنا لها سطح مستو، تعرفين ذلك.

٦- الأم: نعم، لها سطح كذلك بالفعل، أليس كذلك؟

٧- الطفلة: والمطر يستقر هناك ويتخلل الماء السقف.

٨- الأم: حسنا، إنه لا يتخلل السقف. ربما لأنه بُنى بنظام صرف يجعل الماء يجرى بعيدا. عندك عمارات سكنية كبيرة لها أسطح من النوع المستوى. لكن البيوت التى بُنيت فى الوقت الذى تم فيه بناء بيتنا هذا كان لها عادة أسطح منحدرة.

٩- الطفلة: هل عند "لارا" سطح منحدر؟ ("لارا" صديقة "بيث")

١٠- الأم: نعم. منزل "لارا" يشبه منزلنا كثيرا. فى البلاد التى يتكون فيها ثلج كثير، توجد أسطح حتى أكثر انحدارا من أسطحنا. حتى يمكن للثلج أن يسقط من فوق البنايات عندما يكثر عندهم.

١١- الطفلة: بينما، لو كان عندك سطح مستو، ماذا يفعل؟هل يكون فيه نظام صرف فقط؟

١٢- الأم: لا، حينئذ يستقر الثلج على السطح، وعندما يذوب، يُكوّن بركة موحلة قذرة كبيرة.

تمثل هذه المحادثة محاولة بارعة لطفلة لم تبلغ الرابعة بعد لاستكشاف موضوع مجرد. نحن لا نعرف لماذا كانت تفكر فى الأسطح المنحدرة فى المثال الأول، حيث لم يكن هناك شىء فى المحادثات التى حدثت قبلها (التى انصبت على الطريقة التى ينبغى أن تتناول بها غدائها، وبزيارة تم التخطيط لها للطبيب فى ذلك اليوم) يشير لهذا الموضوع من قريب أو بعيد. ومع ذلك، فبمجرد إثارة الموضوع، نجد "بيث" تتتبعه بمنطق ذكى حاد لا يعرف الندم.

وتشرح لها أمها أن الأسطح المنحدرة تسمح للمطر أن ينصرف بعيدا عنها، وبالتالى يمنع المطر من النفاذ والتسلل خلال الأسقف. ومع ذلك، نجد أن "بيث" يمكن أن تفكر فى مثال مضاد: إنها تعرف أن مدرستها لها سطح مستو غير مائل، لكن المطر لا يتخلل السطح للسقف هناك. وتواجه أم "بيث" هذا الاعتراض بتقديم فكرة مصرف المياه، وفى دورها التالى فى الكلام تمد فى الموضوع بالإشارة إلى أن البلاد التى بها الكثير من الثلج تحتاج لأسطح حتى أكثر انحدارا. وهنا تتساءل "بيث" عما يحدث للثلج لو أن عندك سطح مستو، وتعيد تقديم فكرة صرف ورشح المياه: وهى فكرة استوعبتها بسرعة غير عادية فى تلك المساحة الضيقة من الوقت منذ قُدمت لها. (لاحظ هنا استخدامها المناسب لأداة الوصل المنطقية "بينما") وتشرح أمها أن الثلج يذوب ويُكوِّن بركة ماء موحلة قذرة كبيرة، رغم أنها ربما تكون مضللة فى اقتراحها بأنه قد لا يحتاج الأمر لنظام صرف لإبعاد الثلج المذاب.

كانت "بيث" طفلة ذكية وبارعة فى تفكيرها بشكل استثنائى، ومن الخطأ اقتراح أن جميع الطفلات اشتركن فى محادثات من هذا النوع. ومع ذلك، فالمحادثة توضح بالتأكيد الإمكانيات الكامنة للبحث الذهنى باعتبارها إحدى طرق التعلم، مثلها مثل استعراض طاقة العقل الصغير جدا فى سعيه إلى الحصول على معرفة مجردة.

نظرة جديدة لعقل الطفل الصغير

قادتنا دراستنا لطفلات فى سن الرابعة فى بيوتهن وفى مدرسة الحضانة لأن نشك فى معتقدات وافتراضات كانت سائدة على نطاق واسع عن طبيعة عقل الطفل الصغير. ومعظم تلك المعتقدات مشتقة من كتاب "جين باياجيت". إن نظريات "باياجيت" معقدة، ومن الصعب تقديمها بإيجاز دون تعرضها للتحريف. وربما كان إسهامه الأكبر، الذى يتفق وأسانيدنا اتفاقا تاما، هو أن التعلم عملية إيجابية نشطة، وليست مسألة استيعاب سلبى

للمعلومات. ويلاحظ القارئ المتعود على نظريات "باياجيت" أن عملية البحث الذهنى أو الفكرى التى نقدمها، والتى تفكر بمقتضاها الطفلة فى إجابات الكبار عن أسئلتها، وتدخلها فى ذهنها وتدمجها فيه، ثم تطرح أسئلة أخرى تنبثق منها، تشبه وبقوة نظرية باياجيت عن التعلم عن طريق الاستيعاب والتوفيق والتكيف.

والعنصر الثانى المهم فى نظرية "باياجيت" هو أن البنية الذهنية لعقل الطفل تختلف عن بنية الشخص الكبير. الأطفال تفكر بطريقة مختلفة عن تفكير الكبار، كذلك يختلف تفكير الأطفال الصغار عن تفكير الأطفال الأكبر منهم سنا. وتنشأ الأنماط الناضجة للتفكير وتتطور فقط بعد تجارب عديدة، والتأمل فى مدلولاتها. ومرة أخرى، لن نختلف مع هذه النظرية، فرغم أنه فى بعض المحادثات التى اقتبسنا نصوصها، كانت الطفلات تفكر بنفس مقدرة أمهاتهن على التفكير، إن لم تتفوق عليهن، فإن ضيق أفقهن الفكرى كان واضحا فى بعض المحادثات (وكانت أحيانا تتضمن نفس الطفلات).

ومع ذلك، فهناك نواحى أخرى فى نظرية "باياجيت"، ومعه عدد من علماء النفس المعاصرين، نود أن نناقشها ونفندها. كان "باياجيت" يعتقد أن العملية الإيجابية النشطة للتعلم فى مرحلة الطفولة تعتمد اعتمادا كبيرا على تجربة أعمال استكشافية لا حصر لها ومدى التجاوب معها. بذلك تكون تلك العملية طويلة وانفرادية فى الأساس. ويتبع ذلك بناء على نظرية "باياجيت" أنه حتى تصبح الطفلة فى الساسة أو السابعة من العمر، لا يمكن للكبار سوى لعب دور بسيط وصغير فى نموها الذهنى والفكرى. إن تلك النظرية عن الطفلة "المستكشفة"، والتى تتعلم من العالم المادى الملموس بالسلوك وفقا لما يفرضه عليها، تبدو لنا وكأنها تستحوذ على الكثير من جوهر وروح الطفلة الصغيرة جدا. ولكنه، وفى سن الثالثة أو الرابعة، نؤكد أن حوار الأطفال مع آبائهم له نفس أهمية الاستكشاف المادى. فى هذا السن، يستكشف الطفل من خلال الكلمات بنفس القدر الذى يستكشف به من خلال الأفعال. وكما عرضنا

من قبل، يمكن للكبار بالتالى أن يلعبوا دورا مهمًا فى تطوير وتحسين فكر الطفل وذهنه من خلال المحادثات.

ولا يمكن أن نتقبل أيضا أن الطفل الصغير محدود فكريا وذهنيا كما كان "باياجيت" يعتقد. طبقا لما ذكره "باياجيت"، يكون الأطفال وهم ما بين الثانية والسادسة أو السابعة من العمر فى مرحلة "ما قبل التشغيل". ويتسمون بالفردية أى معنيون كل بنفسه وليس بالمجتمع، ولم يكن"باياجيت" يعنى بهذا أنهم أنانيون، ولكنه كان يعنى أنهم قادرون على رؤية الأشياء من منظورهم الخاص فقط. وبالتالى فإنهم لا يستطيعون النقاش والمجادلة بأى مفهوم حقيقى للكلمة، لأنهم لا يدركون أن الآخرين قد يرون الأشياء بطريقة مختلفة. وهم أيضا لا يمكنهم التفكير بشكل منطقى، لأنهم لا يمكنهم عزل المعلومات التى تستثنى بعضها البعض الآخر أو تتناقض مع بعضها. وبشكل عام، فإنهم يقلبون العلاقة بين السبب والنتيجة. وليس لديهم فهما وإدراكا حقيقيا بالسببية، لكنهم يعتقدون أن كل شيء يحدث بسبب دوافع شخص ما، أو لأنه "يجب أن يكون كذلك".

وتؤكد نسخ دراستنا وتسجيلاتنا الأصلية أن الطفلات الصغيرات أقل فردية وأقل بعدا عن اللامنطقية بأكثر مما كان باياجيت يعتقد بكثير. لقد وجدنا كثير من الأمثلة (كما فى المحادثات حول بابا نويل) تدل على إدراكهن واهتمامهن بوجهات نظر الآخرين. وربما كان أكبر مثال دقيق وصريح عندما ذهبت "روث" إلى المرحاض. كانت تحنى جسدها كى تمسح أمها كفلها. وفى هذا الوضع، كانت أمها لا تستطيع رؤية رأسها:

الطفلة: مامى، لقد فقدتنى.

الأم: فقدتك، نعم.

الطفلة: ألا يمكن رؤية سوى كفلى ورجلىّ؟

الأم: هذا صحيح.

الطفلة: وحذائى وسروالى الداخلى.

الأم: هذا صحيح. قفى واستقيمى.

الطفلة: ها أنا ذا.

الأم: هذا شيء لطيف. ها هى تعود مرة أخرى. اذهبى!

لم تكشف هذه المحادثة فقط عن قدرة "روث" على استنتاج ما يمكن أن تراه أمها منها، ولكنها أظهرت أيضا تعبيرها عن هذه المعرفة فى شكل لعبة أو مسابقة – "لقد فقدتنى" التى كان لها صداها الجاهز عند أمها عندما قالت فى النهاية – "ها هى تعود مرة أخرى!" بالطبع لم تعتقد "روث" ولا أمها حقيقة أن "روث" كانت قد "فُقدت"، أو ولت ذاهبة: والصحيح أن هذه اللعبة التى قاما بأدائها قدمت إطارًا مناسبا ومريحا لاستكشاف الموقف. وتوجد متوازيات كثيرة هنا ابتكرها أحدنا (مارتن هيوجز) فى مهمة للقيام بدراسة دقيقة عن هذه القدرة فى طفلات مرحلة ما قبل المدرسة. فى هذه المهمة، كان على الطفلة أن "تخبئ" تمثالا لولد صغير عن تمثال لشرطى أو أكثر "يقوم أو يقومان بالبحث عنه". وكما حدث مع "روث" وطفلها، لم تجد الطفلات فى مهمة رجال الشرطة سوى صعوبة بسيطة فى تكوين وجهات نظر أخرى فى هذا الموقف الذى على شكل لعبة أو مسابقة.

ومثلما تستنتج الطفلات ما يمكن أن يراه الآخرين، فكثيرا ما أظهرن القدرة على حساب أو تخمين ما يمكن أن يعرفه شخص آخر، أو ما يحتاج معرفته للقيام بعمل معين. وتكون بعض الطفلات أقل قدرة على القيام بذلك عن طفلات أخريات: نحن لا نريد أن نؤكد أن الفتيات اللائى يبلغن أربع سنوات فقط من العمر كن على نفس مستوى قدرة الكبار فى النظر للأشياء أو الأحداث من وجهة نظر شخص آخر. وعلى وجه الخصوص، لم تكن قدرتهن فى الحكم على قدر المعلومات الذى يجب أن تُقدم للآخرين حتى يتمكنوا من تفسير ملاحظاتهم قد تطورت تطورا كبيرا بعد. وتوضح عدة محادثات تمت فى المدرسة اقتبسناها فى الباب التاسع والباب العاشر تلك

الحدود الضيقة. ومع ذلك فهذه المهارة لم يتم تعميمها بشكل دائـم بواسـطة الكبار: إن معظمنا فرديون وأنانيون من وقت لآخر. والنقطـة التـى نـود إيضاحها أن أولئك الطفلات الصغيرات لم يكن ينقصهن القدرة بشكل تـام، ولكن بدا أنهن يحتجن لقدر كبير من الخبرة الجيدة فى استخدامها.

وأكثر من هذا أن الطفلات بدا عليهن الاهتمام البالغ بوجهـات نظـر الآخرين، وبالطريقة التى يتشابهون فيها معهن أو يختلفون. وكان الاهتمـام بالآخرين – الطفلات والكبيرات منهن على حد سواء – صفة مميزة لغالبيـة الطفلات فى الدراسة، وأظهرت نفسها فى عدة أمور مختلفـة: صـديقاتهن، وأعضاء آخرين فى الأسرة، والنمو، والميلاد، والمرض، والموت، وما كان الناس يفعلوه سعيا وراء لقمة العيش، وما إلى ذلك. فـى الحقيقـة، إن مـا يستحق الملاحظة هو سعة أفق اهتمامات الطفلات، ودرجة تعقيـد القضـايا التى أثرنها. ويعتقد البعض أحينا أن الطفلات فى مثل هذا العمر يكون لهـن اهتمامات صبيانية خاصة تتصل فى الأساس بالأمهات، والأطفال الرُضـع، والدمى، ولعب الأطفال على هيئة الدببة والحيوانات الأخرى، ويمكن دعـم مثل هذا المشهد بمعظم الصور التى تنشرها الكتب للأطفال فى هذا العمـر. وتؤكد المحادثات فى دراستنا أنه على النقيض من ذلـك، كانـت الطفـلات يستفدن من كل التجارب البشرية لصالح بحثهن الفكرى والذهنى.

ولا يمكن أن نقبل أن الطفلات الصغيرات ليس لديهن منطق أو أنهـن غير قادرات على القيام باستنتاجات معقولة من المعلومات التى بين أيديهن. وكانت النسخ الأصلية والتسجيلات – وخصوصا المحادثات المتعلقة بالبحث الفكرى والذهنى – تحتوى على كثير من الأمثلة لطفلات يتعقبن موضـوعا كان يحيرهن بمنطق وتفكير يتسم بالمثابرة والهمة. وفى الوقت الذى نتفق فيه مع "باياجيت" أن تفكير الطفلات الصغيرات ليس بدرجة تفكير الكبار، فنحن لا نعتقد أن الفرق الرئيسى بينهن يكمن فى انعدام المنطق لديهن. وبدلا مـن ذلك، يمكن أن نؤكد أن العقبتين الرئيسيتين هما جهلهن المطبق وإطار الفهم المحدود الذى يتم فى نطاقه تنظيم خبراتهن وفكرهن.

ومع أنه قد يبدو واضحا أن الطفلات الصغيرات يتصفن بالجهل الشديد، فإن العلماء المتخصصين نادرا ما يناقشون هذه الناحية من أدائهن. والأمر يحتاج لمجهود أوفر حتى نتفهم موقفهن، الذى ما زال يتطلب تعليمهن كل ما يعتبره الآخرون تقريبا أمورا مسلمًا بها. ولأن الطفلات مفكرات نشطات لهذا الحد، فهن يُقمن عادة نظرياتهن الخاصة بهن وذلك لسد الثغرات فى معلوماتهن. وتظهر تلك النظريات على السطح ويمكن ملاحظتها عندما يتضح وجود سوء فهم. إن ما تعتقده "روزى" بأن التجار يزودون عملاؤهم بالنقود، كما برز فى محادثة "منظف النوافذ" تعتقده طفلات صغيرات على نطاق واسع، رغم أن الآباء لا يدركون ذلك دائما. وأوضحت طفلة فى دراستنا، اسمها "ساندرا"، من خلال رجاء وجهته لأمها بأنها كانت تعتقد أن أضواء الشوارع يتم التحكم فيها عن طريق مفتاح فى غرفة معيشتها. وظهر أن طفلة أخرى "بولين" كانت تعتقد أن الناس الذين يتشابهون فى اسمهم الأول يتشابهون أيضا فى كنيتهم:

المدرسة الجديدة: ما هو اسمك الآخر، "بولين" ماذا؟

الطفلة: بولين روبنسون. أنا عندى اثنين بولين روبنسون.

المدرسة: اثنان بولين روبنسون؟ من هى بولين الأخرى؟

الطفلة: بولين التى هناك (وتشير إلى طفلة أخرى تدعى بولين).

المدرسة: هل عندنا هنا بولين أخرى؟نعم، لا أعتقد أنها بولين روبنسون. اسمها هى بولين، نفس اسمك. أعتقد أن لها اسما آخر يختلف عنك.

وهناك الطفلة "فيدا" التى يمكن أن يكون برنامج أطفال شهير فى التليفزيون قد أصابها بالحيرة والارتباك، اعتقدت أن ساعات الحائط تذكر أيام الأسبوع. وكانت تلعب بلعبة أطفال على هيئة ساعة حائط، وكان اليوم هو يوم الأربعاء:

الطفلة: أين يوم الأربعاء؟

الأم: أين يوم الأربعاء؟

الطفلة: نعم.

الأم: اليوم.

الطفلة: أين هو؟ أى رقم؟

الأم: إنه هنا.

الطفلة: أين؟

الأم: أين " أوه، لا، أنت لا تجدينه على ساعة الحائط، أنت تجدينه فى التقويم.

الطفلة: أوه.

طلبت ساماناثا شيئا من الكريم (مستحضر طبى) لتضعه على وجهها لأنها شعرت بسخونة. وأدركت أمها سبب خطأها وصححته بوضوح شديد: "أنت لا تضعى الكريم على وجهك عندما تشعرين بسخونة. إنك تضعين الكريم عندما تأخذين حمام شمس".

وهكذا فإن اللامنطقية البادية على الطفلات الصغار تعود، فى رأينا، ليس للمنطق الخاطئ، ولكنها تعود لأنه فى مكان ما على طول الطريق تعرضت لاعتقادات خاطئة زائفة، أو أنهن كن ينقصهن خبرة رفض معانى متضمنة غير قابلة للتصديق لخط معين من الجدل. وهناك مثال جيد لذلك، وهو المحادثة التى احتارت فيها "لين" بخصوص "والد نانى" وأيضا فى المحادثة التالية التى تتضمن طفلة عمرها أربع سنوات لم تكن تذاكر فى غرفة المكتب فى البيت. وأعلنت أختها الأكبر منها أنها كانت ذاهبة لتساعد فى أعمال "الاستعداد للحفلة":

الطفلة: حفلة من هذه؟

الأخت: حفلة والدة ووالد "فرانى".

الطفلة: هل وُلدت والدة فرانى ووالدها فى نفس اليوم؟

إن استنتاج الطفلة هنا استدلال صحيح طبقا لمعرفتها المحدودة. فالناس يقيمون حفلات فى أعياد ميلادهم، وبالتالى فإذا أقام اثنان من الناس حفلة فى نفس اليوم، فلابد من أنهما كانا قد وُلدا فى نفس اليوم. الطفلة هنا لـم يكـن ينقصها التفكير المنطقى السليم، لكنها فى الحقيقة كان ينقصها المعرفة بـأن الكبار يقيمون حفلات لأسباب غير حفلات الميلاد. ولهذا السبب نشـك فـى النظرية الحالية القائلة بأن لامنطقية الأطفال هى التى تجعلهم على اسـتعداد لتصديق حقيقة قصص الجنيات. ويبدو من المحتمل أنهم يقبلون حقيقة بابـا نويل، أو خروج "رد رايدنج هود" من بطن الذئب، أو العالم الذى يمكـن أن يوجد فى قاع البئر لأنهن تنقصهن المعرفة لكى يحكموا باستحالة وقوع هذه الأحداث.

إن مشكلة الأطفال فى التفكير ليست مجرد أنهم ينقصهم فقـرات مـن المعلومات المفيدة، كما يمكن لطفل يكبرهم سنا مثلا أن يعرف اسم رئـيس الوزراء، وإنما المشكلة أن لديهم فهما غير مكتمل ولا تام لمجموعة هائلة من المفاهيم التى يحصل عليها الأطفال الأكبر منهم، بل وحتـى كبـار السـن، كأمور مُسلَّم بها دون مناقشة. وهكذا رأينا فى هذا البـاب طفـلات يعتقـدن بارتباط حجم الجسم بعمر صاحبه، وأن الكبار يمكن أن يكبروا و"يشبوا"، وأن التجار يدفعون نقودا لعملائهم، وأن السلع لا تحتاج بالضرورة أن يدفع الناس أثمانها. وهذه الآراء ليست آراء غبية، ولكنها تنبع من تجـاربهم الخاصـة، على سبيل المثال، من رؤية أصحاب المحلات وهم يعطون أمهاتهن ما تبقى لهن من نقود. ولتوضيح هذه المسائل، يحتاج الأمر لقدر كبير من التجـارب مصحوبا بمناقشات مع الكبار.

وكان الانطباع الذى اكتسبناه هو أن عقول من هم فى الرابعة من العمر تحتوى على عدد كبير من مواد سقالات "ركائز" نصف مجمعة، عليها أن تندمج وتتداخل فيما بينها حتى تكوّن إطارًا أكثر ترابطا وتماسكا. وفى نفس الوقت، يسمح هذا العجز فى الاكتمال للطفلة الصغيرة بدرجة معينة من المرونة الذهنية والفكرية، بطريقة يمكن أن تُميز بينها وبين الطفلات الأكبر سنا أو كبار السن عموما على نحو واضح. هناك أشياء وأحداث معينة لا تراها الطفلات بالضرورة من وجهة نظر واحدة – مثل ما يحدث مع أى طفلة أكبر منهن سنا أو مع أى شخص كبير– ولكنها يمكن أن تُرى من خلال عدد من وجهات النظر المختلفة، يكون بعضها مناسبا وصحيحا، ويكون البعض الآخر أقل صحة وملاءمة. وبالتالى فعندما ترى "روث" براعم لنباتات معينة فى الحديقة، تسميها "بصل ميت". وعندما صححت لها أمها، واصلت بعزم وعناد التمسك بتسميتها لتلك النبتات وسألت،" هل هذا البصل ميت؟" ليس هذا بسؤال للكبار، الذين يتحلون بإطار ذهنى وفكرى أكثر ثباتا ورسوخا: فإن صفتى الحى أو الميت ليستا من فئات الصفات التى يطلقونها عادة على البصل أو النبتات.

وقد يفسر هذا النقص فى المعرفة، والسيولة والمرونة الذهنية المقرونة به، سبب تلك الأهمية الكبيرة لطرح الأسئلة فى سنى مدارس الحضانة. لقد بدا على الطفلات فى هذه الدراسة أنهن مدركات إلى حد ما أن إطارهن الخاص بالمفاهيم فى ذلك العمر كان لا يزال غير قوى أو متين بالقدر الكافى بحيث يصبح على مستوى تجاربهن، كما أنهن شغلن أنفسهن بنشاط وإيجابية فى عملية تحسين مواد سقالاتهن "ركائزهن" الفكرية والذهنية. وبدا أن مجموعات البحث الفكرى على وجه الخصوص كانت مفيدة فى تلك العملية، ودلت على أن الطفلات كن مدركات إلى حد ما أن الحوار المتواصل مع الكبار كان وسيلة مفيدة لتطوير معارفهن الفكرية. وكما سنرى فى الباب الحادى عشر، أن تلك القضايا ليست بذات أهمية عند علماء النفس فقط، لكن

لها أثرها المباشر على التربية والتعليم فى مدارس الحضانة، وعلى نوع النصائح التى تُقدم للآباء.

الخلاصة

ناقشنا فى هذا الباب وأكدنا أن الطفلات فى سن الثالثة أو الرابعة يكن فى أشد الحاجة لفهم وإدراك عالمهن، وهذا ينعكس على العدد الكبير من الأسئلة التى يطرحنها. ويكشف تحليل محادثات كاملة، "لاسيما مجموعات البحث الفكرى" وليست الأسئلة الفردية، الطريقة المنطقية والتى تتسم بالمثابرة التى يحاولن من خلالها توسيع أفقهن الفكرى. كما يكشف التحليل أيضا عن مساحات واسعة من الجهل فى هذا المجال، والمعلومات الخاطئة، وحالات من سوء الفهم. وفى رأينا، فإن نموذج "باياجيت" لعقول الأطفال يبخس قدر طاقاتهم الفكرية، ويجانبه الصواب فى تقدير الطريقة التى يمكن للكبار من خلالها مساعدتهم فى توضيح أفكارهم.

(٦)

الحرمان اللفظى لدى الطبقة العاملة... أسطورة أم حقيقة؟

حتى هذه اللحظة، لم نركز تركيزا خاصا على الخلفيـة الاجتماعيـة للطفلات. صحيح أننا ذكرنا أن بعض المواقف التعليميـة (مثـل اسـتخدام الأمهات للعب الأدوار الخيالية) كانت شـائعة أكثـر فـى بيـوت الطبقـة المتوسطة، بينما كانت مواقف أخرى (مثل الدروس الرسمية) شائعة أكثر فى بيوت الطبقة العاملة، لكننا لم نكتب تقريرا عن أى مقارنات منظمة لجماعتى الطبقة الاجتماعية. ونقوم فى هذا الباب بوصف التحليلات التى قمنـا بهـا للمقارنة بين البيئة التعليمية فى بيوت الطبقة المتوسطة وبيوت الطبقة العاملة.

لماذا دراسة الطبقة الاجتماعية؟

كما أشرنا فى الباب الأول، هناك الكثيـر مـن علمـاء الاجتمـاع، والمعلمين، ورواد جماعة التمثيل الذين يعتقدون أن أطفال الطبقـة العاملـة محرومين من الناحية اللغوية، وسوف ندرس فى هذا الباب تلك المعتقدات فى ضوء ما وجدناه. ومع ذلك، فهناك الكثيرون أيضا الذين يؤكدون أن الطبقـة الاجتماعية ليست عاملاً وثيق الصلة بمن يعمل مع الأطفال الصـغار. لـذا سنبدأ بشرح السبب الذى أدخلنا من أجله الطبقة الاجتماعية كأحد المتغيرات المهمة فى دراستنا.

عند ذكر الطبقة الاجتماعية فإننا نشير إلى وظيفة أو مهنة والـد كـل طفلة، فعادة ما تكون هى الأساس فى تصنيف الطبقة الاجتماعية التى تنتمى إليها الأسرة. وفى تصنيف أمين التسجيل العام البريطانى، تُصنف الوظـائف أو المهن بدءا من الرقم "١" وحتى الرقم "٥"، طبقا لمراكـزهم ومسـتوياتهم المُفترضة. ويكون التقسيم الرئيسى فى هذا التصنيف بين العاملين من الطبقة المتوسطة أو بيض الياقة (من ذوى الرواتب " كالمدرسين والموظفين، إلخ".

الذين تقتضى وظائفهم الظهور أمام الناس بمظهر أنيق) (الطبقـــات ١، و٢، و٣ غير اليدويين) والطبقة العاملة أو العمال اليدويين (الطبقـــات ٣ يـــدوى، و٤، و٥).

يُعد هذا التصنيف للطبقة الاجتماعية أقوى الأدوات الوصفية من بين أسلحة عالم الاجتماع أو موارده. إن الإطار الرئيسى لحياة الطفلة – بدءا من فرصتها للبقاء على قيد الحياة فى السنة الأولى من عمرها، وحتى السن الذى يُحتمل أن تتزوج فيه، وعدد الأطفال الذى يغلب أن تلدهم وتربيهم، واحتمال موتها نتيجة إصابتها بأمراض مختلفة – يرتبط ارتباطـــا شـــديدا بطبقتهـــا الاجتماعية. والأكثر من هذا، تظهر دراسات تربية الأطفال التى قـــام بهـــا "جون" و"إليزابيث نيوسون" فى نوتنجهام، أن كل ناحية من نـــواحى تربيـــة الأطفال، بدءا من احتمال امتصاص الطفلة لإصبع الإبهام فى يدها وإلى نوع العقوبة التى تتلقاها، تتصل بطبقتها الاجتماعية.

وتكون تأثيرات الطبقة الاجتماعية قوية على وجه الخصـــوص فـــى التربية والتعليم. لقد وجدت دراسة مُوسعة عن الأطفال البريطانيين "دراســـة حول نمو الطفل المواطن" أن الأطفال من الطبقة الاجتماعية الخامسة يغلـــب أن يكونوا أضعف ست مرات فى قراءتهم وهم فى سن السابعة عن أطفـــال الطبقة الاجتماعية رقم ١، وبخمسة عشر مرة فى العجز التام عن القـــراءة. وبالطبع كل تلك البيانات عبارة عن احتمالات فقط؛ فالكثير من أطفال الطبقة المتوسطة ضعاف فى القراءة، وأحيانا ما يكون أطفال الطبقة العاملة ناجحين فى المدارس. ولكن يظل أقوى عامل فى تفسير نواحى كثيرة لحياة الأطفـــال هو الطبقة الاجتماعية لآبائهم.

والسؤال الذى يثر اهتمام وفضول الناس هو كيف يحـــدث أن يكـــون لوظيفة الرجل مثل هذا التأثير الملحوظ على حياة أطفالهم. يجب أن تكـــون الوظيفة أحد "التفويضات" بسلسلة من المتغيرات المرتبطة عادة بهذه الوظيفة، بما فى ذلك دخل الأسرة، والمسكن، والوضع التعليمى، والقيم والمعتقـــدات.

وتنشأ كثير من الفوارق بين الطبقات الاجتماعية بوضوح بسبب التباين بين الثروات، لكن لا يمكن أن ترجع تلك الفوارق لذلك التباين في الثروات فحسب؛ فالعوامل الاقتصادية وحدها لا يمكن أن تفسر، على سبيل المثال، السبب الذى يجعل عدد من يُدخن من نساء الطبقة المتوسطة أقل ممن يدخن من نساء الطبقة العاملة، ولكن عدد من يرضعن أطفالهن رضاعة طبيعية منهن، ويشجعنهم على لعب الأدوار الخيالية معهن، ويقرأن لهم قصصا قبل النوم يزيد عن عدد من يفعل ذلك كله من نساء الطبقة المتوسطة. ويبدو أنه من المرجح أن الذى يحدد تلك الأنماط من السلوك هو نوع المعرفة المتاحة للشخص، بما فى ذلك نوع الصحف، والمجلات وبرامج التليفزيون التى يختارها، ومجموعة كاملة من الميول والاتجاهات والقيم. لكن لماذا يكون للأفراد ذوى الوظائف المختلفة قيما مختلفة؟ قد يكون مستوى التعليم وتجارب الحياة المختلفة عوامل تطرأ وتتداخل فتحدث ذلك الاختلاف فى القيم. ومن هنا فإن المرأة التى درست فى كلية أو جامعة، أو التى يعتمد رزقها على مهارتها فى اللغة المكتوبة يغلب عليها أن تهتم بنوع الكتب التى يقرأها أطفالها أكثر بكثير من المرأة التى تعتمد على مهاراتها اليدوية فى المقام الأول.

ولأن هناك دلائل كثيرة على ارتباط الطبقة الاجتماعية بنواحى كثيرة فى تربية الأطفال، فإن أى دراسة للتعلم فى البيت من المؤكد أنها تأخذ هذا العامل المتغير فى الحسبان. ويصح هذا الكلام على وجه الخصوص لو كانت اللغة هى بؤرة الاهتمام، كما سنعرض فى القسم التالى من هذا الباب.

الطبقة الاجتماعية وتطوير اللغة

أظهرت الدراسات الأمريكية والبريطانية لمدة خمسين عاما بشكل متكرر أن أطفال الطبقة العاملة يحصلون فى المتوسط على درجات أقل من درجات أطفال الطبقة المتوسطة فى اختبارات حاصل الذكاء وفى اختبارات التطوير اللغوى. وبينما يؤكد بعض علماء النفس أن هذه الفوارق فى درجات

الاختبارات ترجع لفوارق جينية "أى وراثية" فى الذكاء، فمن الشائع أكثر أن نفسرها اعتمادا على الفوارق والاختلافات فى البيئة المنزلية للأطفال. وعلى وجه الخصوص، كثيرا ما يؤكد العلماء أن السبب الأساسى لتدنى درجات أطفال الطبقة العاملة فى الاختبارات هو "الحرمان اللغوى" لبيوتهم. ونتيجة لذلك، يُقال عن الأطفال إنهم ينقصهم المهارات اللغوية المطلوبة للتعامل مع متطلبات حجرة الدراسة. وهذا، كما يجادلون، هو السبب الرئيسى للتدنى النسبى لإنجازاتهم فى المدرسة.

ولقد تم تصوير الطبيعة الدقيقة لهذا الحرمان اللغوى فى البيت بطرق متعددة. وكانت أكثر الصور صراحة وبلا مجاملة هى أن أطفال الطبقة العاملة قلما يتحدث معهم آباؤهم. ويؤدى هذا الاعتقاد إلى لنوع التالى من الوصايا التى تُقدم للآباء، والتى تمت الموافقة على نقل نصها فى "تقرير بولوك: "عندما تعطى طفلك حماما، دعه يستحم فى اللغة". وترى نظرية أخرى أكثر تطورا أن اللغة لا تُستخدم فى البيوت المحرومة "من المزايا" إلا فى أغراض بسيطة، على سبيل المثال: لوصف أحداث، أو للسيطرة على الأطفال. ويذكر "تقرير بولوك" فى فقرة أخرى منه: "إذا لم يواجه الطفل مواقف يتعين عليه فيها أن يستكشف، ويتذكر، ويتنبأ، ويفسر... فإنه لا يمكنه أن يأتى للمدرسة ولديه القابلية والتعود المسلح بهما لاستخدام مثل تلك القدرات. وهناك اعتقادات يؤمن بها الكثير على نطاق واسع وهى أن أمهات الطبقة العاملة لا يلعبن مطلقا مع أطفالهن، وأنهن يفشلن فى الإجابة على أسئلتهم.

والشيء الشائع فى كل صور نظرية "الحرمان اللغوى" هو الخلاصة التالية: إن أطفال الطبقة العاملة لديهم مهارات لغوية ضعيفة؛ وإن هذا الضعف يرجع لنواقص وعيوب فى البيئة اللغوية لبيوتهم، وإن مهارات اللغة غير الكافية لديهم هى السبب الرئيسى لأدائهم الضعيف فى المدرسة. وقد رفع العالم اللغوى الأمريكى "وليام لابوف" راية التحدى لكل الخطوات الثلاث

فى هذه الخلاصة. كتب "لابوف" فى ١٩٦٩ بحثا شهيرا عن لغة أطفال حى الأقليات السود عنوانه "منطق اللغة الإنجليزية غير المثاليــة" أكــد فيــه أن "نظرية الحرمان اللغوى جزء من الميثولوجيا (علم الأساطير) الحديثة لعلــم النفس التربوى". وأكد "لابوف" أنه، بعيدا عن تلقى أطفــال حـــى الأقليــات محفزات ومنبهات لغوية غير كافية وغير مناسبة فى بيوتهم، فإنهم يشبون فى بيئة وثقافة لغوية عالية، وأن لهجتهم المحلية لها نفــس إمكانيــات التفكيــر المنطقى كما للغة الإنجليزية الفصحى. ومن هنا استنتج أنه لا يمكن أن تكون نواقص ومثالب لغة الطفل هى المسئولة عن ضعف أدائه فى المدرسة. لــذا فإن البرامج التعويضية للغة لا لزوم لها كما أنها مضللة. ولابد من البحــث عن سبب تدنى إنجاز الأطفال التعليمى، ليس فى بيوتهم، لكن فى المدارس، على سبيل المثال: التوقعات والمستويات المتدنية للمدرسين والمدرسات.

وسأل لابوف: "لماذا إذن نشأت هذه الأسطورة؟" وكان تفسيره لذلك هو أن أطفال الطبقات الدنيا يميلون لأن يكونوا أحاديى المقاطع فى الكــلام مــع الشخصيات ذات السلطة. وهذا العيب اللغوى الظاهر، كما يؤكد "لابوف"، هو فى الحقيقة رد فعل لموقف اجتماعى يتصور الأطفال أنه يهددهم. وأوضــح وجهة نظره تلك باقتباسه من نص نسخة أصلية لمقابلة أجاب فيها طفل أسود على أسئلة وجهت له باختصار، وتقريبا مستخدما كلمات ذات مقطع واحــد. وعندما نقل نفس مجرى الحديث الموقف الاجتماعى بجلوسه على أرضــية الحجرة، ومشاركته نفس الطفل رقاقات البطاطس المقلية، وإحضــاره طفــل آخر، وبتقديمه لكلمات ومواضيع محظورة، وبتحويله المقابلة لشــىء يأخــذ طابع حفلة أكثر منها مقابلة، بدأ الطفل السابق عديم الكلام يــتكلم بحريــة. واستنتج "لابوف" من ذلك أن الموقف الاجتماعى هو الذى يفرض الســلوك اللفظى، وأن الشخص الكبير يجب أن ينخرط فى علاقة اجتماعية صــحيحة مع الطفل فيما لو أراد تقييم قدرته اللغوية.

وينبغى ملاحظة أن "لابوف" لم يدَّعى أنه لم تكن هناك فــوارق بــين

الطبقات الاجتماعية فى لغة الأطفال وطريقة كلامهم. ورأى أن أطفال الطبقات الفقيرة قد يحتاجون لمساعدة فى تعليمهم كى يكونوا واضحين وغير متحفظين، وفى توسيع حجم مفرداتهم اللغوية، ولكن ليس بتفكير مفاهيمى ومنطقى. ومع ذلك تبنى بعض علماء النفس وجهة النظر القائلة بأنه لا توجد فوارق حقيقية بين الطبقات الاجتماعية فى مجال القدرة على الكلام واستخدام اللغة، ويدافعون عن الرأى الذى يقول إن النواقص والعيوب تظهر فى مواقف الاختبارات، التى يمكن أن يشعر خلالها أطفال الطبقة العاملة بأنهم أقل طمأنينة وراحة بال أو أقل تحفيزا بشكل جيد عن أطفال الطبقة المتوسطة.

لقد بُنيت معظم النظريات التى أوجزناها على قرائن قليلة بشكل ملحوظ. أولا، لم يوضح أحد بالضبط كيف تنتج عن العيوب والنواقص اللفظية لأطفال الطبقة العاملة مشاكل ومصاعب فى غرفة الدراسة. ما هى بالضبط المتطلبات اللغوية التى لا يمكنهم الوفاء بها وتنفيذها؟ ثانيا، لقد ظهر القليل جدا من الدراسات المباشرة حول ما إذا كان استخدام اللغة يختلف فى الحقيقة وسط عائلات الطبقة الاجتماعية المختلفة. وعادة ما كانت الدلائل التى تُرصد تقترن إما بمواقف مصطنعة للغاية، كأن تعلم أمهات أطفالهن مهام معينة كأن يلعبن معهن فى مختبر جامعى، أو فى مقابلات كان الأمهات يُسألن عما يتكلمن مع أطفالهن فيها. ثالثا، إن علماء النفس الذين يؤكدون أن درجات الاختبارات تبخس تقدير المهارات اللغوية عند أطفال الطبقة العاملة لم يعرضوا قضيتهم بإظهارهم أنه فى المواقف الطبيعية أكثر لا يوجد فارق فى الطبقة الاجتماعية تجاه المهارات.

وسمحت الدراسة التى قمنا بها بقيامنا بمساهمة جديدة فى تلك المسألة. من خلال مراقبتنا للأمهات والطفلات فى البيوت، تمكنا من أن نرى ما إذا كان هناك أى دلائل أم لا على التعميمات التى كثيرا ما تُقام عن اللغة فى بيوت طبقات اجتماعية مختلفة. وبمتابعة الطفلات من المدرسة إلى

البيت، تمكنا من أن نرى ما إذا - كما أكد "لابوف" - كانت الطريقة التي كانت أطفال الطبقة العاملة تتكلم بها تتأثر تأثرا مضادا بالموقف المدرسي. وأخيرا، بإجراء اختبار ذكاء لغوى لفظى قياسى للطفلات، تمكنا من أن نرى ما إذا كانت درجاتهن فى الاختبار لها أى علاقة بمقاييسنا لكلامهن التلقائى فى البيت.

كيف اخترنا مجموعاتنا من الطبقات الاجتماعية

لقد اخترنا طفلات من مجموعتين مميزتين ضمانا لإيجاد تباين بين خلفيات الطبقات الاجتماعية. ففى مجموعة الطبقة المتوسطة، كان الآباء من الطبقة الاجتماعية رقم ١ ورقم ٢؛ وفى مجموعة الطبقة العاملة، كان الآباء من الطبقة الاجتماعية رقم ٣ يدوية، ورقمى ٤ و٥. وكان الأب فى جميع عائلات الطبقة المتوسطة فى وظيفة مهنية، صحفى على سبيل المثال، أو فى مجال العمل الاجتماعى أو التدريس. وفى مجموعة الطبقة العاملة، كان تسعة من بين خمسة عشر والدًا فى وظائف يدوية مهارية، سباك محركات وأدوات ميكانيكية على سبيل المثال، أو كهربائى، أو سائق شاحنات للسلع الثقيلة. وكان الستة آباء الآخرون فى وظائف شبه مهارية أو غير مهارية: عامل أسفلت، وعامل بناء وتاجر ألبان.

ولكى نأخذ تأثير الأمهات فى عين الاعتبار، شملنا مستوى التعليم الذى حصلت عليه كل أم فى معايير اختياراتنا. لذا تم اختيار مجموعة الطبقة المتوسطة من تلك الأمهات التى كان آبائهن من الطبقة الاجتماعية رقم ١ ورقم ٢، وكانت أمهاتهن إما درسن فى كلية أو جامعة، أو كن قد تأهلن لهذه الدراسة. وتم اختيار أمهات مجموعة الطبقة العاملة من أولئك اللائى كان آباؤهن من العمال اليدويين، وكانت أمهاتهن قد تركن التعليم عند الحد الأدنى للسن المسموح فيه بترك التعليم، ولم تحصلن على أى شهادة عامة. وبهذا الشكل كانت أمهات الطبقة العاملة على النقيض تماما من الناحية التعليمية من أمهات الطبقة المتوسطة. ولأننا استخدمنا كلا من المعايير التعليمية والمعايير

المهنية، كان من المحتمل أن تكون الفوارق بين العائلات أكبر منها في أي من الدراسات البريطانية السابقة التي استخدمت المعايير المهنية فقط.

وكان ثلث الأمهات في كلتا المجموعتين تعمل فترة واحدة في اليوم فقط. وفي حالة أمهات الطبقة المتوسطة، كن يعملن عموما كمدرسات ورائدات ألعاب أو باحثات. أما بالنسبة لأمهات الطبقة العاملة فكن يعملن عموما كعاملات تنظيف. وكما هو متوقع، كانت عائلات الطبقة المتوسطة تعيش في أماكن إيواء فخمة. وكانت جميعها تقطن بيوتا وليس شققا، وكانت جميع تلك البيوت ذات حدائق. أما بالنسبة للخمسة عشر عائلة من عائلات الطبقة العاملة، فكانت ست منهن يسكن في شقق جمعيات بلا حدائق، وباقي العائلات كن يسكن في بيوت مصفوفة في بقعة أرض منحدرة لها فناء خلفي صغير أو حديقة. وكانت كل الطفلات لهن قدرًا معقولاً من لعب الأطفال والكتب، مع أن طفلات الطبقة المتوسطة كن يملكن في الغالب لعب أطفال تشبه اللعب الموجودة في مدرسة الحضانة.

هل هناك فارق بين الطبقات الاجتماعية في كم الحديث بين الأم والطفلة؟

بدأنا التحليل بدراسة ما إذا كنا نثبت أحد أكثر المعتقدات رسوخا وانتشارا عن الطبقة الاجتماعية واللغة، وهو أنه لا يوجد من يتكلم مع الأطفال في بيوت الطبقة العاملة. ونحن لم نجد أي دليل يسند هذا الاعتقاد. لم يكن هناك أي فارق له مغزاه بين الطبقات الاجتماعية في عدد المحادثات، ولا طول المحادثات، ولا في عدد الكلمات في أدوار الكلام سواء للأمهات أو لبناتهن. وحدث قدر كبير من الكلام في جميع محادثات عائلات الطبقة العاملة، باستثناء عائلة واحدة فقط. وعلى هذا لم يكن هناك سند للنظرية المفرطة في تبسيط الأمور والتي تزعم أن طفلات الطبقة العاملة كن يعانين من شح في التعرض للغة الحديث.

هل هناك فارق بين الطبقات الاجتماعية في استخدام اللغة؟

أما الاعتقاد الثاني الذي حاولنا بحثه ودراسته فكان فحواه أن اللغة

تُستخدم لعدة أغراض فى بيوت الطبقة المتوسطة والطبقة العاملة. فى بريطانيا، قدّمت "جوان تاف" وجهة النظر هذه بكل قوة. وأكدت أن طفلات الطبقة العاملة الصغيرات نادرا ما استخدمن اللغة فى أغراض معقدة من أمثال عقد مقارنات، أو استدعاء الذكريات الماضية، أو تقديم تفسيرات، أو البحث عن أوجه اختلاف. وكان معظم كلامهن ينصب على السيطرة على الأخريات ("توقفى عن عمل ذلك")، أو التعبير عن الحاجات والمطالب ("أريد الحليب الخاص بي")، أو الوقاية الذاتية ("إنك تجرحيننى")، وتعريف الأشياء ووصفها ("تلك سيارة"). وطبقا لما قالته "تاف" فإن طفلات الطبقة العاملة لديهن تجارب قليلة فى الحصول على إجابات لأسئلتهن، أو فى سماع التفسيرات، أو فى تقديم أسباب وتبريرات، أو تنبؤات أو إسقاطات حول تجارب الآخرين. لذا فإن نموذج استعمال اللغة الذى يُقدم لتلك الطفلات هو نموذج محدود جدا.

وبناء على تلك الآراء، صممت "تاف" برنامج تدريبى للمعلمين يُمكّنهم من تقييم وتشجيع الطفلات على الاستخدام المعقد للغة. وحضر الآلاف من معلمى مدارس الحضانة ورياض الأطفال هذا البرنامج.

وفحصنا نسخنا وتسجيلاتنا الصوتية لنرى ما إن كان بها سند لآراء "تاف" من عدمه. وأمعنا النظر ودققنا فى كل دور من أدوار كلام الأمهات والطفلات لنرى ما إن كان أحدهم يتضمن استخدام لغة بأحد الطرق الأكثر تعقيدا التى وصفتها "تاف":

١- عقد مقارنات، أوجه شبه وأوجه اختلاف، مثال، "أنت أضخم من اللازم بالنسبة لهذه الشاحنة"

٢- تذكر أحداث ماضية، مثال، "فى الأسبوع الماضى ذهبنا لبيت جدك، أليس كذلك؟"

٣- عمل خطط مستقبلية، مثال، "سنذهب للسباحة غدا"

٤- الربط بين حدثين على الأقل فى كل مرة باستخدام كلمات مثل "بينما"، و"عندما"، و"حتى" و" ثم"، مثال، "لا يمكنا الذهاب للتسوق حتى يعود والدك للبيت"

٥- وصف الغرض من وجود أشياء، مثال، "يُستخدم هذا النسيج الممزوج بالمطاط فى صناعة الأقنعة"

٦- تقديم أسباب، وتفسيرات، وأهداف ونتائج القيام بأعمال، مثال، لقد ولّت القطة هاربة لأنك جذبتى ذيلها (وكنا نستبعد التفسيرات التى كانت تأخذ طابع التأكيدات، أو بيانات السلطة أو التعبير عن أمنيات - مثال، لأنها/ أريد أن /أنا أقول ذلك)

٧- استخدام الجمل الشرطية المتعلقة بأحداث افتراضية، مثال، "إذا توقف المطر، يمكننا الذهاب للحديقة"

٨- عمل تعميمات وتعريفات، مثال، "الخنازير لا تطير، لكن الطيور تطير"

٩- تقديم الأسباب والاستنتاجات، مثال، "إذا أكلتى الحلوى الخاصة بك، فلن يمكنك توفيرها"

١٠- إسقاطات فى الأفكار والمشاعر الذاتية أو أفكار ومشاعر الآخرين، مثال، " أتوقع أن "كيت" تشعر بالحزن الشديد الآن"

١١- حل المشاكل، أى "تبصر خلاق وتحليل للموقف، مثال:

الطفلة: لا يوجد لدينا ما يكفى من عصا حلوى الكرامل. "الأم: حسنا، سنكسر كل عصاة منهم إلى اثنتين، إذن"

ينبغى ملاحظة أنه فى التحليل الذى قمنا به كنا لا نحسب درجات لاستخدام اللغة إلا إن كانت واضحة ومحددة. وبالتالى فإن الجملة الشرطية '("إذا... فإن") كانت لا تُمنح درجات إلا إذا تم التعبير عن شطرى الجملة بالكامل. وبالمثل، كنا لا نعطى درجات لأى تفسير إلا إذا تم الربط بين

السبب والنتيجة بوضوح من جانب المتحدث. واتخذنا هذا القرار لأن الاستخدام الضمنى أثبت أنه من الصعوبة تحديده بمكان لدرجة أننا لم نشعر بالثقة بأننا يمكننا قياسه بشكل يعتمد عليه.

وبالطبع فإن القدر الكبير من المحادثات الروتينية لا يتضمن مثل تلك الاستخدامات للغة. والمحادثة القصيرة التالية، على سبيل المثال لا تشمل أى استخدام معقد للغة:

الطفلة: أماه!

الأم: نعم.

الطفلة: دعينى ألعب بالخارج؟

الأم: تريدين أن تلعبى بالخارج؟ حسنا، لا ضير أن تخرجى.

الطفلة: وهو كذلك.

وما يقابل هذا، المحادثة التالية التى تتساوى فى قصرها مع المحادثة القصيرة السابقة، ولكنها أكثر تعقيدا من الناحية اللغوية فى تبادل الحديث بين "جويس" وأمها، ودارت كلتا المحادثتين فى بيتين من بيوت الطبقة العاملة:

الطفلة: أماه! انظرى لهذه وهى تهبط كالطائرة المروحية. (وتحرك "جويس" سلسلة أرجوحتها حركة لولبية)

الأم: نعم، ولكننى طلبت منك بالفعل استخدام الأرجوحة الأخيرة، تلك المصنوعة من الحبل، خوفا من أن ترتطم السلسلة بأحد وتضربه ضربة عنيفة.

لقد وجدنا أن أمهات الطبقة المتوسطة كن يستخدمن اللغة لأغراض معقدة بشكل له مغزاه أكثر من أمهات الطبقة العاملة – فى المتوسط، وبإضافة الاستخدامات المختلفة مع بعضها، خمسة وخمسون مرة فى الساعة مقارنة بثمانية وثلاثين مرة بالنسبة لأمهات الطبقة العاملة – وكانت النسبة

والتناسب بالإضافة لمعدل السرعة فى استخدامات اللغة تلك أعلى فى حديث أمهات الطبقة المتوسطة عنها عند أمهات الطبقة العاملة. وتحجب تلك المعدلات تغييرات واختلافات كبيرة، كما كان هناك القدر الكبير من التداخل والتمازج بين الطبقات الاجتماعية. ومع ذلك، حصلت خمسة من أمهات الطبقة العاملة على درجات أقل من درجات أى أم من أمهات الطبقة المتوسطة.

كان هذا الفارق بين الطبقات الاجتماعية موجودا فى جميع قوائم الاستخدامات اللغوية، عدا استثناء واحد، وهو ربط الأحداث بزمن حدوثها. وكان الفارق فى كل قائمة ضئيل نسبيا، فقد قدمت أمهات الطبقة المتوسطة تفسيرات، أو فسرت الهدف من الأشياء عشرون مرة فى الساعة فى المتوسط، بينما فعلت أمهات الطبقة العاملة ذلك خمسة عشر مرة فى الساعة.

ورغم وجود فوارق بين الطبقات الاجتماعية وفوارق فردية بين الأمهات، فإن جميع الأمهات كن يعقدن مقارنات، ويقدمن تفسيرات، يستخدمن التركيبات الشرطية " إذا...، وبالتالى)، ويربطن الأحداث بوقت حدوثها، واستخدمت جميعهن، عدا واحدة، اللغة لتذكر أحداث مضت ولمناقشة أشياء سوف تحدث فى المستقبل.

وإليكم إحدى الأمهات اللاتى قل استخدامهن للغة فى هذه الأغراض لأقصى درجة وهى تطل من النافذة مع "ساندرا":

الأم: انظرى. ذاك هو ذلك الطائر.

الطفلة: أين؟

الأم: على الطريق. يأكل بعض الخبز.

الطفلة: نعم.

الأم: إلى أن تلحظه "كيتى" (قطة العائلة).

الطفلة: نعم، إنه يركض. وكيتى ستأكله.

الأم: تفعل ذلك لو استطاعت الإمساك به.

الطفلة: نعم. أنا أحب الطيور.

الأم: نعم.

تقدم الأم فى هذه المحادثة القصيرة نظرة مستقبلية وتؤهل قدرة الطفلة على التنبؤ بتقديم جملة شرطية. إن كثرة مثل تلك الملاحظات فى كل تسجيل قمنا به يجعل من الصعب علينا بمكان تصديق حقيقة البيوت التى لا يتم فيها مناقشة النوايا، والاحتمالات، والبدائل والعواقب.

وكثيرا ما نجحت محاولات الأم للسيطرة على الطفلة فى أن تدفعها إلى استخدام اللغة لأغراض معقدة. كانت "ساماناثا" تخربش "أى ترسم بعجلة ودون عناية" فى دفتر تلوين عندما تدخلت أمها:

الأم: لوّنى فى الصور. انظرى، مثل هذا (وتشير لصورة كانت "ساماناثا" قد لونتها بطريقة صحيحة. وتمضى "ساماناثا" فى شخبطتها) "ساماناثا"، هذه الصور ليست موضوعة لترسمى فوقها، إنها موضوعة لتلونى فيها.

وهنا دخلت القطة الغرفة ورقدت فوق دفتر التلوين. وربتت "ساماناثا" بيدها على شعر القطة برفق.

الأم: لا ترفعيها، لأن صحتها ليست على ما يرام. هل تعرفين لماذا ترقد فوق دفترك؟

الطفلة: هذا هو ما تريده، أعتقد أنها تريد أن تفعل شيئا.

الأم: لا – لأن الدفتر حلو وبارد. الورق حلو وبارد (كان الطقس شديد الحرارة فى ذلك اليوم)

الطفلة: أريدها أن تبتعد (وتحاول شد القطة بعيدا عن الدفتر)

الأم: إنك تجعلين ذيلها يهتز. لا تفعلى ذلك يا "ساماناثا".

وكان الفارق بين الطبقات الاجتماعية موجودا أيضا كلما ازداد استخدام الطفلات للغة فى أغراض معقدة. وكان هذا الفارق - ومعدله فى المتوسط عشرون استخداما فى الساعة لطفلات الطبقة المتوسطة مقارنة بسبعة عشر استخدما لطفلات الطبقة العاملة - أصغر بكثير من الفارق الذى كان فى استخدام أمهاتهن للغة فى تلك الأغراض، لكنه كان موجودا فى كل القوائم الكبرى لاستخدام اللغة. ومن المهم أن نلاحظ أنه كما كان الحال مع الأمهات، فإن بنات الطبقة العاملة لم تكن تنقصهن تلك المهارات اللغوية المهمة، ولكنهن فى المتوسط استخدمنها أقل منهن. ففى خلال الساعتين والنصف التى كنا نقضيها فى كل بيت، قدمت كل البنات تفسيرات، وعقدن مقارنات "باستثناء طفلة واحدة"، واستدعين أحداثا ماضية للذاكرة وناقشن خططًا مستقبلية، وربطت جميعهن الأحداث بأزمنتها "باستثناء اثنتين منهن".

ولابد من أن نضع فى أذهاننا أيضا أنه، فى حالات كل من الأمهات وبناتهن، كان تحليلنا يشير للاستخدامات الواضحة الصريحة للغة. ولا نعرف كيف كان يمكن للاستخدامات الضمنية أن تغير من أحاسيسنا لو حسبناها هى الأخرى.

هل هناك فارق بين الطبقات الاجتماعية فى الجلاء والوضوح؟

لقد لاحظنا سابقا رأى "لبوف" بأن المتحدثين من الطبقات الدنيا قد يكونوا أقل وضوحا وجلاء عند استخدامهم للغة عن متحدثى الطبقة المتوسطة. ونظرية عدم الوضوح هذه التى تميز كلام الطبقة العاملة تتضمنها أيضا نظرية "بيرنيشتاين" القائلة بأن المتحدثين من الطبقة العاملة توجههم مجموعة مبادئ أو قواعد لغوية محدودة ومُقيدة. أما الطبقة المتوسطة فالذى يوجههم مجموعة مبادئ معقدة ومحكمة. (تحتوى نظرية "بيرنيشتاين" عن المبادئ والقواعد على عناصر أخرى كثيرة نشأت وتطورت وتم صقلها وتنقيحها عبر فترة طويلة من الزمن)

والذى يحدث فى الاستخدام الضمنى للغة، أن معنى الجملة لا يتم

التعبير عنه بالكامل، حيث إن المتكلم يفترض أن المستمع يفهم جيدا العنصر الذى لم يقله من الجملة. وتحتوى معظم المحادثات على نسبة معينة من الكلام الضمنى هذا. على سبيل المثال، قد يقول المرء، "أنا لا أستطيع الذهاب لقضاء عطلة الصيف هذا العام، فلقد توليت طلاء الوجهة الخارجية لبيتى" وقد يقول أيضا، "أنا لا أستعمل التكييف المركزى الآن، إننا فى شهر يونيو". يكون الأمر مضجرا ومملا ولا داعى أن يفصح المرء بلسانه عن الروابط التى تركها ضمنية فى هاتين الجملتين. ومع ذلك، فهما لا يمكن أن يُدرك فحواهما إلا أناس لهم خبرة كافية بثقافتنا تجعلهم يفهمون ما لم ينطق به المتحدث فى أى منهما. وهناك نوع آخر من التواصل الضمنى، وهو الذى يحدث عندما يفهم شخص ما يرغب الآخر فى قوله وينفذه دون أن يُطلب منه ذلك باللسان البيّن. ولقد ذكرنا فى الباب الرابع مثال "كاثى" التى نسخت ما كتبته أمها "كجزء مما كان واضحا أنه روتين عائلى" دون أية تعليمات علنية صريحة لها بذلك.

إن تقييم مدى وحجم الضمنية فى التواصل بالحديث مع الآخرين إجراء صعب ومستهلك للوقت، ولم نحاول القيام به. وعموما، فإن هذا التواصل الضمنى إجراء ناجح تماما، فى حالتى كل من الكبار والأطفال، لاسيما بين الناس الذين يعرفون بعضهم معرفة جيدة. ومع ذلك، وبسبب قلة تجاربهم النسبية، يواجه الأطفال أحيانا صعوبات معينة فى فهم تفسيرات لم يتفوه بها المتحدث بشكل بيّن.

وتبادل الحديث التالى، مثلا، كان يمكن أن يفرز القليل لتوضيح اعتقاد "كيللى" بأنه كان فى إمكان أمها صنع الشموع:

الطفلة: أين تصنعين الشموع؟ (على الكعكة من أجل عيد ميلادها الرابع) "بأسلوب خاطئ فى طرح السؤال"

الأم: أين صنعتُ الشموع؟ "بأسلوب صحيح فى طرح السؤال" الشموع كانت عندى.

الطفلة: كانت الشموع عندك؟

الأم: أربعة.

وكانت والدة "بولين" تشعر بالقلق بأن الطفلة الرضيعة قد تختنق بسبب قطعة البسكويت التى أعطتها لها "بولين"، فأطلقت تحذيرا غامضا:

الأم: لا تلعبى معها وهى تأكلها، خوفا من أن تبلع قطعة كبيرة منها فى جوفها.

الطفلة: قطعة كبيرة؟

الأم: نعم.

الطفلة: لماذا؟

الأم: (لا جواب)

وبسبب صعوبة قياس مدى وحجم الضمنية فى سياق الحديث، لم نقم بفحص الفوارق الشاملة بين الطبقات الاجتماعية فى هذه الناحية من نواحى اللغة. ومع ذلك، أصبح لدينا بالفعل بعض الدلائل على أن أمهات الطبقة المتوسطة يفرضن على طفلاتهن طلبات أكثر من أمهات الطبقة العاملة بأن يكن أكثر بيانا وصراحة. وبينما لم يكن هناك فوارق بين الطبقات الاجتماعية فى معظم النواحى التى تخص "الطلبات أو الأسئلة المعرفية" التى كانت الأمهات تطلبها من طفلاتهن (انظر الباب الثامن)، إلا أنه كان هناك استثناء واحد. وكان هذا فيما يتعلق بمجموعة من طلبات صعبة للغاية استلزمت من الطفلة التفكير بعمق من منطلق قولها هى بنفسها، مثلا: "لا أعرف ماذا تعنين؟"، "كيف تعرفين ذلك؟"، و"ماذا تعنين؟"

وكانت هذه الأسئلة تُطرح أحيانا بشكل بلاغى. وعلى أى حال، كانت أمهات الطبقة المتوسطة فقط فى دراستنا يطرحن هذه الأسئلة ويتوقفن قليلا بعد طرح كل سؤال منها، أى متوقعات أن يتم الرد على ذلك السؤال. ويمكن

أن تجد أمثلة لهذه الأسئلة عندما تناقش "مينا" وأمها مسألة النمـــور وعنـــدما تحاول والدة "آن" أن تفهم لماذا قالت "آن" إن الأطفال ليسوا من الناس.

وفى الحقيقة، كانت المطالب من هذا النوع تتعــدى قــدرات غالبيـــة الطفلات. لم تجب أى طفلة على سؤال، "كيف تعرفين ذلك؟" سوى بقولهـــا، "لأنى أعرف"، بينما استطاعت طفلتان فقط أن يجيبا علـــى ســـؤال، "مـــاذا تعنين؟". وعادة ما كانتا تكرران جملتهما، السؤال: "مـــاذا تعنـــين، حليـــب سائل؟"، الإجابة "حليب سائل". لذا قد يستنتج المرء أن الأمهات كن حمقى أو تعوزهن الحساسية فى طرح الأسئلة. ومع ذلك، فمـــن الممكـــن أن طـــرح الأسئلة على الطفلات، حتى وإن لم يستطعن الرد عليها، كان ينقل لهن فكرة أن الغموض يمكن أن يؤدى إلى فشل التواصل. وترى نتائج الدراسة التى قام بها "بيتر" و"إليزابيث روبنسون" فى بريستول أن القيام بهذا النوع من الطلبات من الطفلات الصغيرات قد يكون له تأثير بعيد المدى علـــى فهمهـــن عـــن التواصل. ووجد "آل روبنسون" أن الطفلات التى قالت لهن أمهاتهن بوضوح عندما كان عمرهن سنتين وثلاثة، "أنا لا أعرف ماذا تعنين"، كنّ أكثر تقدما فى إدراكهن وفهمهن للتواصل فى الحديث وهن فـــى ســـن السادســـة عـــن الطفلات اللاتى لم تقم أمهاتهن بهذا التعليق لهن من قبل.

.ومع ذلك، فمع أنه بدا أن الأمهات قد يختلفن فى القـــدر الـــذى كـــن يشجعن به طفلاتهن على وضوح البيان فى كلامهن، إلا أن جميع الأمهـــات كن صريحات مفوهات عندما كنَّ يُردن أن يتأكدن من عدم وجود سوء فهـــم ما. وفى المحادثة القصيرة التالية، ذكرت إحـــدى أمهـــات الطبقـــة العاملـــة الإيحاءات المنطقية لأفعال طفلتها بكل وضوح. كانت "ســـيندى" قـــد أكلـــت غالبية قطعها من الحلوى، وكانت تتساءل عما تفعله مع ما تبقى معها منها:

الطفلة: سأدخر هذه القطع وآكلها، صح؟ (من الممكن أنها كانت تعنى أنها كانت ستأكلها فيما بعد، لكن أمها لم تكن تريد أى سوء فهم)

الأم: لا يمكنك أن تدخريها وتأكليها. أنت إما تدخريها فلا تأكليهـــا، أو

أنك تأكليها. وبالتالى ماذا تريدين أن تفعلى؟ توفريها؟ أم هل تريدين أن تأكليها"

الطفلة: أوفرها وأحصل على علبة أخرى من الحلوى"

الأم: من أين ستحصلين على النقود للعلبة الأخرى؟"

وربما كانت الفوارق بين الطبقات الاجتماعية فيما يتم الإفصاح عنه بالقول الصريح يساوى مدى وحجم هذا الإفصاح فى أهميته. وترى دراستنا، على سبيل المثال، أن المسائل المتعلقة بالنقود (من الذى يكسبها، وكيف كان يتم إنفاقها، وندرتها وصعوبة الحصول عليها) كانت غالبا ما يتم الإفصاح عنها بالقول الصريح فى بيوت الطبقة العاملة.

ومع وجود دلائل على أن غالبية الأمهات كان يمكنهن أن يتكلمن بوضوح وصراحة إذا ما رغبن فى ذلك، لكن الوضع لم يكن كذلك مع طفلاتهن. وفى المحادثة التالية، نجد "كيللى" غير قادرة على أن تفسر أنها تريد فنجانا ومصاصة (الأنبوبة الورقية التى يُمتص بها الشراب) من نفس اللون:

١- الطفلة: لقد حصلت على المصاصة الغير صحيحة. (كان أمامها فنجانا أبيض ومصاصة صفراء)، بينما كان أمام أختها "ميى" فنجانا أصفر ومصاصة بيضاء)

٢- الأم: إيه؟

٣- الطفلة: لقد حصلت على المصاصة غير الصحيحة.

٤- الأم: لماذا هذا؟

٥- الطفلة: ذلك الجانب ذلك اللون ذلك (وتشير للفناجين).

٦- الأم: ما لون ذلك إذن (وهى تشير لفنجان "كيللى")؟

٧- الطفلة: ذلك الفنجان؟

٨- الأم: ما لونه إذن؟

٩- الطفلة: أحمر (غير صحيح - فنجانها أبيض)

١٠- الأم: أبيض.

١١- الطفلة: أبيض.

١٢- الأم: ما لون فنجان "ميى" إذن؟

١٣- الطفلة: أزرق. (فنجان "ميى" أصفر)

١٤- الأم: فستانك أزرق.

وهنا، تلجأ "كيللي"، بعد عدم وصولها لشيء بالكلام، للعمل المباشر، وتأخذ مصاصة "ميى" البيضاء لتحدث تناسقا مع فنجانها الأبيض. وتلجأ "ميى" للشكوى، وهذا أمر لا يدعو للدهشة:

١٥- الأم: أعيدى لها مصاصتها قبل أن تضربك. (وتعيد المصاصة لـ "ميى")

١٦- الطفلة: لابد من أن تكون تلك "المصاصة" لى (وتشير للمصاصة البيضاء).

١٧- الأم: استغنى عن استخدام أى مصاصة إذن.

١٨- الطفلة: أريد تلك المصاصة. (ويستمر الجدال)

تقوم الأم بمحاولة فى البداية لفهم ما كانت "كيللى" تعنيه (الدور ٤ فى الكلام) لكن "كيللى" لا تستطيع إلا تقديم تفسير غير كاف ولا واضح عما يضايقها (الدور ٥ فى الكلام). وتستشعر أمها أن مشكلة التواصل ترتبط بشكل أو بآخر بجهل الطفلة بأسماء الألوان (الدور ٦). وعند هذا الحد تتخلى عن محاولتها لفهم "كيللى"، وتبدأ فى دورة دراسية مبنية على السؤال والجواب. و"كيللى" فى الحقيقة لا تعرف ألوانها بشكل جيد، لكن توقيت الدرس الخاص

بتسمية الألوان لم يكن سليما، حيث إنه لم يتفق مع دوافعها الخاصة في الحديث آنذاك. وتتخذ "كيللى" خطوة مباشرة بعد أن أصابتها بالإحباط نتيجة الابتعاد عن الموضوع الرئيسى (بعد الدور ١٤)، في الوقت الذى تستمر فيه لتبرير موقفها (الدور ١٦). وينبغى ملاحظة أن مشكلة "كيللى" لم تكن عدم إدراكها بمفهوم مضاهاة الألوان، لاحظ استخدامها الذى كانت تصر عليه لعبارة (لابد من أن تكون تلك "المصاصة" لى فى الدور ١٦) والصحيح أنها كانت غير قادرة على التعبير عما يدور فى ذهنها بالعبارات التى يمكن أن تفهمها أمها، كأن تقول مثلا، "ينبغى أن أحصل على المصاصة البيضاء لكى تتماشى مع فنجانى الأبيض" أو تقول، "أريد المصاصة التى فى نفس لون فنجانى" وواكب هذه المشكلة تبلد شعور أمها أو عدم صبرها. لم يتحقق مطلقا فهما متبادلا بينهما، فاستمر الصراع فى التصاعد.

ينبغى أن نوضح أن هذه المحادثة لم تكن بأى مفهوم تمثل محادثات الطبقة العاملة. وكانت طفلات أخريات من الطبقة العاملة أكثر بيانا ووضوحا فى التعبير عما يردن قوله، كما كانت أمهات أخريات من الطبقة العاملة، (أم "جويس" على سبيل المثال)، يتمتعن بحساسية تفوق حساسية أم "كيللى" بكثير.

ومع ذلك، بينما تتوعت قدرة الطفلات فى التعبير عن معانيهن بوضوح، كان انطباعنا هو أنه كانت بعض بنات الطبقة العاملة يواجهن مشاكل خاصة فى هذه الناحية.

هل هناك فارق بين الطبقات الاجتماعية فى مضمون المحادثات؟

أشرنا فى الباب الثالث إلى أن غالبية الأمهات، بصرف النظر عن طبقاتهن الاجتماعية، ناقشن مواضيع كثيرة مع طفلاتهن، معظمها فى مواقف الأعمال المنزلية المستمرة. ومع ذلك، فعندما أجرينا مقابلات معهن، اختارت ثلاثة أرباع أمهات الطبقة المتوسطة، مقابل ربع أمهات الطبقة العاملة فقط، هذا الشمول فى منهاجهن كمعلم رئيسى لها: "إنها تتعلم كل شىء. كيفية تنظيم الحياة" كانت تلك هى الإجابة التى تمثل إجابات الطبقة المتوسطة.

انعكست هذه الآراء في نواحي متعددة من الكلام الذي سجلناه. وناقشت أمهات الطبقة المتوسطة مجموعة كبيرة من الموضوعات مع طفلاتهن تفوق ما ناقشت أمهات الطبقة العاملة من موضوعات مع طفلاتهن. واهتمت نسبة كبيرة جدا من محادثاتهن بمواضيع تعدت نطاق المكان والزمان "هنا والآن"؛ بمعنى أنهن كثيرا ما تحدثن مع طفلاتهن عن أشخاص لم يكونوا موجودين، وعن أحداث ماضية ومستقبلية. إلى جانب ذلك، اهتمت نسبة أكبر من أحاديثهن بنقل معلومات للطفلات، وأعطين لطفلاتهن الكثير من نوع المعلومات التي صنفناها باعتبارها "معلومات عامة" (العلوم، والتاريخ، والجغرافيا، إلخ).

وما يمكن أن يتصل بذلك، هو أن المفردات اللغوية التي استخدمنها في الكلام مع طفلاتهن كانت أكبر من غيرها. حتى في عينة صغيرة جدا عبارة عن ٢٠٠ كلمة لكل منهما، بدءا من الصفحة الأولى والعاشرة من كل نسخة أصلية، استخدمت أمهات الطبقة المتوسطة وطفلاتهن عددا كبيرا من مختلف الكلمات يفوق ما استخدمته أمهات وبنات الطبقة العاملة من كلمات. وربما كانت القيمة والأهمية التي كانت الأمهات تعطيها للكلمات من بين العوامل الأخرى التي تؤثر في استخدام المفردات اللغوية. كان لدينا الانطباع أن نساء الطبقة المتوسطة كن يعطين اهتماما متعمدا أكبر بتوسيع المفردات اللغوية لطفلاتهن، وتشجيعهن على استخدام الكلمات بالشكل الصحيح، كما كان الحال عندما صححت والدة "سوزان" استخدامها لعبارة "أكبر بقليل"

وفي المقابل، بدت بعض أمهات الطبقة العاملة قانعات بالعمل بمفردات لغوية محدودة، شريطة أن يجعلن أنفسهن مفهومات من الآخرين. والمحادثة التالية، على سبيل المثال، كان يمكن ألا يفهمها أحد سوى من يراقبها ويستمع إليها، رغم أن الأم والطفلة كانتا تفهمات بعضهما بوضوح. تحاول الأم إقناع "تونيا" (وعمرها ثلاث سنوات وإحدى عشر شهرا) بارتداء سترة من صوف محبوك:

الطفلة: لا أريد لبسها يا أمى.

الأم: لا تريدين هذه؟ إنها تجعل منظرك جميلا وتحافظ على دفئك.

الطفلة: أمى؟ هذه. هناك. ضعيها هناك. ضعيها هنا. (تريد أن يُربط لها الحزام حول خصرها، بدلا من أن يُربط حول السترة)

الأم: لا، سأربطه هناك حول السترة. ارتديها.

الطفلة: أنا لا أريدها بهذا الشكل. أحب أن أبدو هكذا.

الأم: هل تريدين الخروج هكذا؟ (أى بدون السترة)؟

الطفلة: لا أحب ذلك. أريد هذا، بهذا الشكل.

الأم: ضعى هذا حول ذلك (أى أن الحزام ينبغى أن يُلف حول السترة).

وهكذا دواليك.

فى هذه المحادثة، كان المعنى يصل للطرف الآخر كاملا باستخدام الضمائر والإيماءات، لكن كثرة اللجوء لهذا النوع من التواصل غالبا ما يبدو عليه تأثير الحد من المفردات اللغوية للطفلة. ومع كل ذلك، فينبغى التأكيد على أن الفوارق التى وجدناها فى حجم المفردات اللغوية ومحتوى المعلومات، ورغم أنها فوارق كبيرة من الناحية الإحصائية، كانت فوارق طفيفة جدا؛ فمثلا، كان ما معدله ٣٦٪ من أدوار كلام أمهات الطبقة المتوسطة يشتمل على معلومات متنوعة من نوع لنوع آخر، مقارنة بنسبة ٣٢ ٪ فى حالة أمهات الطبقة العاملة. وبالمثل، حدثت ٨٨ محادثة عن الماضى والمستقبل فى بيوت الطبقة المتوسطة، مقارنة بثمانية وستين محادثة من هذا النوع فى بيوت الطبقة العاملة. وكان هناك نوع واحد من المحادثات يحدث أكثر من غيره فى كلام أمهات الطبقة العاملة أكثر مما يحدث فى كلام أمهات الطبقة المتوسطة – المعلومات المرتبطة بالأسرة، والشؤون الداخلية والعائلية – مع أن هذا الاختلاف لم يكن له أهميته من الناحية الإحصائية.

هل هناك فارق بين الطبقات الاجتماعية فى أسئلة الطفلات؟

يعتقد بعض علماء النفس والمعلمون أن الأطفال الصغار المنتمين للطبقة العاملة قلما يطرحون أسئلة بدافع حب الاستطلاع. ووجدنا فى دراستنا أن هذا كان صحيحا فيما لو راقب المرء الطفلات وهن فى المدرسة (انظر الباب الثامن). ومع ذلك، كان الفارق بين الطبقات الاجتماعية أصغر من ذلك بكثير فى البيت. لقد احتوى كلام طفلات الطبقة المتوسطة لأمهاتهن نسبة مئوية أعلى بشكل طفيف من الأسئلة من كل الأنواع: ٧٪ من مجموع أدوارهن فى الكلام كان يحوى سؤالا، مقارنة بستة فى المئة بالنسبة لطفلات الطبقة العاملة. وهذا فارق ضئيل، رغم كونه كبيرًا من الناحية الإحصائية. ورغم ذلك، كان هناك فارق أكبر بكثير فى أنواع الأسئلة التى تم طرحها. لقد طرحت بنات الطبقة المتوسطة على أمهاتهن عددا أكبر من الأسئلة المتعلقة "بحب الاستطلاع"، واحد وعشرون سؤالا من هذا النوع كل ساعة مقارنة باثنى عشر سؤالا فى الساعة فى حالة بنات الطبقة العاملة. وفى المقابل، طرحت بنات الطبقة العاملة عددا أكبر من الأسئلة المتعلقة "بالعمل التجارى" والأسئلة "الاعتراضية"، أى المتسمة بالتحدى، شكلت الأسئلة الاعتراضية وحدها ١٣٪ من مجموع أسئلتهن، مقارنة بثمانية فى المئة بالنسبة لبنات الطبقة المتوسطة.

وكان الكثير من أسئلة الاعتراض تلك يبدأ بأداة الاستفهام "لماذا"، ومع أنها لم تكن تُطرح بدافع حب الاستطلاع، إلا أنها كانت باعثة على تفسيرات لها. لذا يمكن الافتراض بتساوى الأسئلة السببية بدافع حب الاستطلاع والفضول والأسئلة السببية بدافع "الاعتراض والتحدى"، وأنهما يختلفان فقط فى الموقف الذى يحلان فيه. ومع ذلك فعندما نربط بين الأسئلة السببية كلها، سواء صُنِّفت على أنها بدافع الفضول أو بدافع الاعتراض، ظلت الحالة على ما كانت عليه، وهى أن بنات الطبقة المتوسطة طرحن أسئلة سببية (تسعة فى الساعة) أكثر مما طرحته بنات الطبقة العاملة منها (خمسة فى الساعة).

كانت مجموعة محادثات البحث الفكرى أو الذهنى هى الأخرى أكثر شيوعا بين بنات الطبقة المتوسطة. كان هناك واحد وأربعون محادثة من هذه المجموعة التى سُجلت فى البيوت لثلاثة عشر من طفلات الطبقة المتوسطة مقارنة بستة عشر محادثة سُجلت مع أربع من بنات الطبقة العاملة. إلى جانب هذا، كانت محادثات بنات الطبقة المتوسطة عن البحث الذهنى تستغرق فى المتوسط وقتا أطول من محادثات بنات الطبقة العاملة.

كيف يمكن تفسير تلك الفوارق؟ يمكن تقديم الدوافع التى تقنع المرء بأنها مرتبطة باكتشاف أن بنات الطبقة المتوسطة أحرزن درجات فى اختبارات الذكاء أعلى مما حصلت عليه بنات الطبقة العاملة من درجات فى نفس الاختبارات. وسيتم بحث هذه النقطة والبديل الآخر هو أنها يمكن أن تكون نتائج الفوارق فى سلوك المجموعتين من الأمهات. فقد تدعم أمهات الطبقة المتوسطة عملية طرح الأسئلة بتقديم إجابات متكررة ومرضية، بينما تفشل أمهات الطبقة العاملة فى دعم هذه العملية بعدم الرد على تلك الأسئلة على الإطلاق. أو قد تقع المسئولية على العملية التعليمية المختلفة تماما، حيث "تقدّم الأم فى الطبقة المتوسطة نموذجا لطرح الأسئلة" من خلال طرحها عددا ضخما من الأسئلة على طفلتها.

هل هناك فوارق بين الطبقات الاجتماعية فى إجابات الأمهات؟

لكى ننظر لإمكانية تقديم الأمهات من الطبقات الاجتماعية المختلفة لأنواع مختلفة من الإجابات، قمنا بتصنيف إجابات الأمهات عن الأسئلة السببية فى أربعة فئات: إجابة "كاملة"، و "كافية أو مناسبة" و "غير كافية أو غير مناسبة " و "لا إجابة". وكان القياس الصحيح للإجابة الكاملة هو احتوائها على أكثر من جملة أو عبارة. ولكى نكون أكثر دقة، كنا نعنى بالإجابات الكاملة الإجابات التى كان يتم فيها تفسير الحدث بعلاقته بمبدأ عام، أو بتقديم تفسير تفصيلى لإجراء ما، أو عند وضع قضية أو مسألة محددة فى مفهوم أو موقف أشمل. والمثال لإجابة كاملة عن السؤال: لماذا ذلك هناك؟

(تشير إلى عقرب الساعة فى الساعة الشمسية) يمكن أن يكون: "إنه يخبرنا بالوقت بواسطة الشمس. ويشير ظل العقرب للساعة. وعندما تعبر الشمس السماء، يتحرك الظل" أو عن السؤال: " ماذا لا يوجد عندنا مستوقد؟" قد تكون الأم قد جاوبت بما يلى: كان حمل الفحم من القبو لغرفة الجلوس يتطلب عملا شاقا، وكانت نار الفحم تجعل الغرفة فى غاية القذارة، لذا سددنا مكان المستوقد"

ومما يدعو للدهشة أن نسبة مئوية قليلة جدا من الأسئلة السببية (ما مجموعها كلها ٦٪) تلقت إجابات كاملة. ولأن الحياة قصيرة، ولكون الأمهات يشغل عقولهن أمورا كثيرة، كن يغلب عليهن أكثر تقديم إجابات "كافية أو مناسبة" (ما مجموعها كلها ٣٧٪). تلك كانت الإجابات التى تركزت على السؤال، لكنها احتوت على القليل الذى يشكل تفسيرا للإجابة، على سبيل المثال،" "إنه يخبرك بالوقت"، "لقد سددنا مكان المستوقد". أما الفئة الثالثة من الإجابات، التى لم تكن بالتأكيد إجابات كافية، كانت بنفس نسبة الإجابات الكافية تقريبا (٣٢٪). وكانت تلك إجابات ضمنية أو ملتوية وغير مباشرة أو ليس لها صلة بالموضوع. ، أو إجابات تقدم معلومات مرتبطة بالسؤال لكنها لا تجب عنه، مثال لذلك، كإجابات لتلك الحالات، "لم أرى ساعة حائط منذ وقت طويل"؛ "كان عند أبيك ما يكفى". ولم تتم الإجابة عن ربع الأسئلة السببية على الإطلاق. وكانت الطرق الأخرى المحتملة للرد على الأسئلة كأن تقول الأم، على سبيل المثال، "لا أعرف" غير شائعة لأقصى درجة.

وكان هناك فوارق مهمة بين الطبقات الاجتماعية فى كثرة تكرار تقديم بعض أنواع الإجابات. قدمت أمهات الطبقة المتوسطة إجابات "كافية" لنسبة ٤٤٪ من أسئلة طفلاتهن، مقارنة بـ (٢٧٪ فقط) من أمهات الطبقة العاملة. وقدمت المجموعتان من الأمهات إجابات كاملة شبه متطابقة نسبتها منخفضة جدا (٦٪)، كما قدمت كلتا المجموعتان نفس النسبة المئوية من الإجابات غير الكافية أو غير المناسبة.

على أى حال، كانت أمهات الطبقة العاملة أكثر احتمالا لتجاهل أسـئلة طفلاتهن عن أمهات الطبقة المتوسطة (٣٤٪ مقارنة بـ ٢٧٪).

ومن السهل تقديم أسباب لهذه الفوارق. فأحيانا يكون مـن الصـعوبة بمكان الإجابة على أسئلة الطفلات. ولابد من للكبار من أن يمتلكن المعلومات المتصلة بالرد على السؤال، وأن يكن لـديهن الثقـة الكافيـة لتقـديم تلـك المعلومات، وأن يكن لهن القدرة أيضا على نقلها بالعبارات التـى يمكـن أن تفهمها الطفلة. وكان من بين الأسئلة التى سجلناها من هذا النـوع الأسـئلة التالية، "لماذا هذا الكرسى مستدير؟"، "لماذا لا تعمل البطاريـة الكهربائيـة هذه؟"، "لماذا تكون هذه الكعكات ساخنة وبها عدة طبقات؟" كيف يجعلونهـا ("دمية عرائس التليفزيون") تتكلم؟، "لماذا يوجد "نجمات" صغيرات و"نجمات" كبيرات؟" ويبدو أنه من الممكن أن تستطيع الأمهات ذوات التعلـيم العـالى معالجة مثل هذه الأسئلة بثقة أكبر من الأمهات الأقل تعليما بشكل جيد. وعى أى حال، كانت هناك أقلية صغيرة فقط من الأسئلة السببية هى التى تقع تحت قائمة هذه الفئة.

وربما يكون هناك عامل أكثر أهمية وهـو الفـارق بـين الطبقـات الاجتماعية فى الميول والاتجاهات نحو أسـئلة الطفـلات. عنـدما أجرينـا مقابلات مع الأمهات بعد بضعة أسابيع من التسجيل فى بيوتهن، كن من بين الأسئلة التى طرحناها عليهن، "إن الطفلات يطرحن أسئلة كثيرة بالتأكيد وهم فى هذه السن، ما هو إحساسك فى هذا الخصوص؟" وكان يغلب على أمهات الطبقة المتوسطة أكثر من أمهات الطبقة العاملة بكثيـر أن يجـبن بـأنهن يستمتعن بالرد على أسئلة الطفلات، وأن يشرن بأن الرد على تلك الأسـئلة كان يساعد على نمو طفلاتهن. وكانت التعليقات التى تمثلهن جميعا هـى أن الأسئلة شيقة ومهمة وأنه كان من المهم النجاح فى كيفية الرد عليها، أو أنها كانت تظهر أن كل طفلة كانت تفكر. وقال أربعة من أمهات الطبقة العاملة، ولم تقل بذلك أى أم من الطبقة المتوسطة، أنهن يمقتن بالتأكيد الـرد علـى الأسئلة. لقد كان إحساسهن أنه لم يبدُ على الطفلات مطلقا أنهـن سيصـلن

لنهاية فى طرح الأسئلة، وأن هذا كان عبئا ثقيلا عليهن، وأنه اختبار صعب لقدرتهن على الصبر، وأن الطفلات لا يطرحن أسئلتهن فى أوقات مناسبة لذلك. وبالطبع، وكما هو الحال فى كل الفوارق بين الطبقات، كان هناك قدر هائل من التداخل أو التطابق الجزئى فى الاتجاهات.

فى المتوسط، إذن، كانت أمهات الطبقة المتوسطة يجبن عن الأسئلة السببية أكثر من أمهات الطبقة العاملة وشكل كاف ومناسب أكبر. وتبدو هذه النتيجة تفسيرا كافيا لطرح طفلاتهن لهذه الأسئلة لكثير منها. وعلى أى حال، فلو كانت الحالة هكذا، لتوقع المرء أن يكون النوعان من القياس مرتبطين وبينهما علاقة متبادلة، بمعنى أن الطفلات اللاتى سألن معظم الأسئلة يكن لهن أمهات يجبن عليهن فى معظم الأوقات، أو يقدمن لهن أوفى الإجابات. وفى الحقيقة، لم يحدث أى ربط أو جمع بين هذين النوعين من القياس. وبالتالى، فإنه يبدو من المحتمل أنه فى حالات فردية كان سلوك الطفلات يتأثر بعوامل أخرى غير الطريقة التى كانت أمهاتهن يجبن بها على أسئلتهن.

وبدا أن أحد هذه العوامل كان نزعة الأمهات لأن يطرحن هن الأسئلة بأنفسهن. وكانت تلك الأمهات اللائى طرحن قدرا كبيرا من الأسئلة يغلب أن يكون لهن طفلات يفعلن نفس الشيء. وبدا، إذن، وكأن الطفلات كن يتخذن أمهاتهن كمثل أعلى فى هذا المجال. أما فى المدرسة، كما سوف نرى، فلن يكون الحال كذلك.

هل هناك فوارق بين الطبقات الاجتماعية فى لعب الأمهات مع الطفلات؟

كثيرا ما يُذكر أن أمهات الطبقة العاملة يندر أن يلعبن مع أطفالهن. ولكننا وجدنا فى دراستنا أن جميع الأمهات، باستثناء اثنتين من أمهات الطبقة العاملة، وثلاثة من أمهات الطبقة المتوسطة، كن يلعبن مع طفلاتهن فى بعض الأوقات خلال فترة بعد الظهر، وأحيانا لوقت قصير جدا. (انظر الباب الثالث).

وكانت جميع الأمهات يتكلمن مع طفلاتهن عن اللعب. ولم يكن هناك

فارق بين الطبقات الاجتماعية فى الوقت الكلى الذى قضته الأمهات ومن يلعبن مع طفلاتهن، لكن الفوارق كانت شاسعة بين أمهات كل على حدة. وأمضت بعض الأمهات من كلتا الطبقتين الاجتماعيتين جزءا كبيرا من فترة الظهيرة وما بعدها فى اللعب، بينما يكاد البعض الآخر ألا يشترك فى العب على الإطلاق.

وكانت هناك دلائل على بعض الفوارق بين الطبقات الاجتماعية فى نوع اللعب الذى شاركت فيه الأمهات. وعندما سألناهن عن آرائهم فى اللعب، ذكرت غالبية أمهات الطبقة المتوسطة قيمة اللعب "لعب الأدوار" الخيالى. فى الحقيقة، قمنا بمراقبة ستة من أمهات الطبقة المتوسطة، ولكن أم واحدة من بين أمهات الطبقة العاملة، اللائى أخذن أدوارا فى اللعب الخيالى، وقدمت كل تلك الأمهات قدرا كبيرا من المدخلات التعليمية فى قلب تلك الألعاب الخيالية. ولم يكن ذلك يعنى بالضرورة أن طفلات الطبقة العاملة لعبن ألعابا خيالية أقل من طفلات الطبقة المتوسطة، ولكنه يعنى فقط أن أمهاتهن أخذن أدوارا فى اللعب بقدر أقل مما شاركت به أمهات الطبقة المتوسطة بناتهن. ووجدنا أنهن كن يتكلمن مع أمهاتهن عن لعب الأدوار الخيالية بنفس القدر الذى كانت الذى كلمت به طفلات الطبقة المتوسطة أمهاتهن. و"ديفى" هى الأخرى، فى دراستها فى "ستوك" لم تجد فوارق بين الطبقات الاجتماعية فى كمية لعب الطفلات لأدوار خيالية فى البيت. ومن جهة أخرى، شاهدنا مسابقات وتمارين بدنية مثيرة بين الأمهات والطفلات بقدر أكبر فى بيوت الطبقة العاملة عنه فى بيوت الطبقة المتوسطة. ولعبت ثمانية من أمهات الطبقة العاملة، ولكن اثنان فقط من أمهات الطبقة المتوسطة، مسابقات فى المطاردات والدغدغة.

واعتقدت غالبية أمهات الطبقة العاملة أن الطفلات يمكن أن يتعلمن من اللعب. لكنهن كن يملن لرؤية أنواع معينة من اللعب فقط، لاسيما أحجيات الصور المقطوعة، والرسم، وأى مسابقات تتضمن أرقاما وحروفا أبجدية كوسائل تعليمية، بينما كانت أمهات الطبقة المتوسطة، وهن واضعات نصب

أعينهن مضاعفة المعلومات العامة ومهارات التفكير لطفلاتهن، اعتبرن لعب الأدوار الخيالية وسيلة مفيدة أخرى للتعلم.

وقضت جميع الطفلات أكثر من نصف أوقاتهن فى البيوت فى اللعب، لكن طفلات الطبقة العاملة قضين نسبة أكبر من طفلات الطبقة المتوسطة فى اللعب خلال فترة ما بعد الظهر. وبدا أن السبب إلى حد كبير فى ذلك كان أنهن، على عكس طفلات الطبقة المتوسطة، كن نادرا ما يجلسن لتناول وجبة الظهيرة مع أمهاتهن. وبدلا من ذلك، كن يملن أن تقدم لهن وجبة خفيفة ليأكلوها أثناء اللعب. وكانت الوجبة الرئيسية لهذه العائلات فى المساء، عندما يتواجد الأب وأعضاء آخرون من الأسرة. وكما رأينا فى الباب الخامس، كثيرا ما كانت الوجبات الخصوصية التى تجمع بين الأم والطفلة مناسبة لمناقشة موضوع ما بعمق وبإسهاب. وكان ذلك يرجع لقلة مسببات الإلهاء، وبالتالى كانت الأمهات تركز بالكامل على طفلاتهن. أما عن الطفلات اللاتى كن يركضن بعيدا بالسندوتشات فى أيديهن ليلعبن فقد فزن فى وقت اللعب. وقد يكن قد فزن أيضا بنوع من الإحساس بالالتحام الأسرى، وتعلمن من المحادثات العائلية، وذلك إذا شاركن الوجبة العائلية العامة فى المساء. وفى المقابل، نجد أنهن قد ضاعت عليهن فرصة التعليم التى كانت متاحة فى جلستهن الخاصة مع أمهاتهن لدى تناولهن لوجبة الظهيرة.

هل هناك فوارق بين الطبقات الاجتماعية فى استخدام السيطرة؟

هناك اعتقاد سائد أن أمهات الطبقة العاملة يؤدبن طفلاتهن باستمرار ويفرضن النظام عليهن، وأن منهجهن فى تربيتهن منهج فاشستى جدا أى مؤيد لمبدأ إخضاع الفرد وحقوقه تماما لسلطة الأم "افعلى ما أقوله وإلا..." وبينما لم تكن دراستنا مركزة على التأديب والانضباط، إلا أننا قمنا بالفعل بتحليل بعض نواحى التفاعل بين الأم وطفلتها حول هذه المسألة.

تتضمن الحياة مع طفلة صغيرة، شاء المرء أم أبى، عنصرا من عناصر السيطرة، وذلك بسبب قلة خبرة الطفلة. ومع ذلك، وجدنا قدرا

ضخما من كمية الملاحظات المتعلقة بالسيطرة والتحكم تستخدمها الأمهـات. وكنا نعنى بذلك التعليمات الموجهة للطفلة بعمل شىء أو بالامتناع عن عمله، وكانت الأم تأمل أن تُطاع تعليماتها، ولم نكن نعنى تقـديم الأم لاقتراحـات لطفلاتهن بذلك. وفى نهاية طرف ما، وجدنا اثنين من الأمهات قامتا بخمسة عشر ملاحظة فقط خاصة بالسيطرة على طفلاتهن خلال فترة ما بعد الظهر فى البيوت، بينما فى الطرف الآخر قامت اثنان من الأمهـات بتقـديم ١٣٧ و١٥٣ ملاحظة من هذا النوع على التوالى. وكان المدى عظيما على وجـه الخصوص بين أمهات الطبقة العاملة، ولكن فى المتوسط، لـم يكـن هنـاك فوارق بين الطبقات الاجتماعية فى تكرار أو نسبة ملاحظات السيطرة. ومع ذلك، كانت هناك بعض الدلائل على أن السيطرة كانت أحد المعالم البـارزة للحياة فى بيوت الطبقة العاملة، حيث إن أمهات الطبقة العاملة كـان يغلـب عليهن أكثر البدء فى محادثات بها ملاحظات خاصة بالسيطرة عما بدا مـن أمهات الطبقة المتوسطة.

وكان هناك فوارق قليلة جدا بين الطبقات الاجتماعيـة عمـا كانـت السيطرة تدور حولها. ففى كلتا الطبقتين الاجتماعيتين، كان معظـم الكـلام الخاص بالسيطرة يختص بسلوك وطباع الطفلات، متضمنا تحاشى إحـداث تلفيات أو فقدان للأغراض الموجودة، وتحاشى الضرر الذى يقع على الناس، وعادة ما يقع هذا الضرر على الطفلة نفسها.

ونحن لم نُفرّق بين السيطرة الإيجابية، أى أن تقول للطفلـة أن تفعـل شيئا، والسيطرة السلبية، أى أن تقول للطفلة أن تتوقف عن فعل شىء. ومع ذلك، كنا نهتم بالنزاعات. وكانت تلك عبارة عن مناسبات كانت إما أن تقاوم الطفلة فيها سيطرة الأم، أو تقاوم الأم طلبات الطفلة. وكما قدمنا فى البـاب الرابع، كان المدى عظيما فى نطاق المنازعات داخل الطبقات الاجتماعيـة، مع وجود مجموعة صغيرة من عائلات الطبقة العاملة ميالة للنزاع لأقصـى درجة. وكان ذلك ينعكس على النسبة المئوية الأكبـر بكثيـر مـن أسـئلة

الاعتراض والتحدى السببية التى كانت طفلات الطبقة العاملة يطرحنها على أمهاتهن.

وفى أكثر من نصف المنازعات بقليل (٥٧٪)، كانت أمهات الطبقة العاملة يبررن موقفهن بتفسير ما بدر منهن. وحدث ذلك كثيرا (فى ٦٨٪ من المنازعات) فى بيوت الطبقة المتوسطة. وصدرت تهديدات وقُدمت رشاوى فى ١٠٪ من المنازعات فى بيوت الطبقة العاملة، وفى ٧٪ من المنازعات فى بيوت الطبقة المتوسطة. وحدثت تبريرات صادرة من السلطة (لأنى أقول ذلك) فى ٣٪ فقط من منازعات الطبقة العاملة، و ١٪ من منازعات الطبقة المتوسطة.

لم نجد أى دلائل إذن لفوارق فى الطبقات الاجتماعية الشاملة فى حجم أو كمية السيطرة، أو فى المسائل التى كانت السيطرة تُمارس حين حدوثها. كما وجدنا أيضا القليل لتبرير نمطية وشيوع وجود الأم الفاشية فى الطبقة العاملة، ما حدث فى كل البيوت كان يشبه تقريبا عملية مفاوضات بين الأم والطفلة. وكان يغلب على أمهات الطبقة المتوسطة أكثر من أمهات الطبقة العاملة بكثير أن يشرحن دواعى قيامهن بالسيطرة والتحكم، لكن الفوارق بين الطبقات كانت بسيطة نسبيا. وكان أكبر فارق مذهل بين الطبقات الاجتماعية فى عدد المرات التى كان يتم فيها نزاع حول سيطرة الأم. ومع أن المنازعات كانت نادرة فى بعض بيوت الطبقة العاملة، إلا أنها كانت من المعالم البارزة جدا للحياة فى بيوت أخرى من هذه الطبقة.

أسئلة الذكاء وكلام الطفلة فى البيت

بعد إتمام دراستنا، تم عقد اختبار لجميع الطفلات باختبار "ستانفورد بينيت" بواسطة عالم نفس تحليلى لم يكن يعلم شيئا عن دراستنا هذه. وكان متوسط الدرجات التى حصلت عليها طفلات الطبقة المتوسطة ١٢٢ درجة فى أسئلة الذكاء هذه؛ بينما كان متوسط درجات طفلات الطبقة العاملة ١٠٦ درجة. هذا الفارق الكبير سمة من سمات دراسات أخرى فى أسئلة الذكاء

والطبقات الاجتماعية. ويحتوى اختبار "ستانفورد بينيت" بالنسبة لهذا العمر أساسا على فقرات لغوية، على سبيل المثال: تسمية أشياء موجودة فى صور، وعلى طرح أسئلة من أمثال "لماذا نملك بيوتا؟" "مم يُصنع الكرسى؟" ومع أنه يُعتبر عموما اختبارا فى الذكاء العام، إلا أن الحصول على درجات عالية يعتمد على حجم المفردات اللغوية والمعلومات العامة عند الطفلة، إضافة لدرجة فهمها وإدراكها لمهارات لغوية أساسية أكثر مثل إدراك المفهوم من كلمة "مختلف". وقد تتأثر درجات أسئلة الذكاء للطفلات أيضا بعوامل أخرى مثل مدى ما يفهمن به نوايا من يجرى لهن الاختبار، وإحساسهن بالطمأنينة وبعدهن عن الارتباك ودافعيتهم فى موقف الاختبار.

ولم يكن فى دراستنا روابط ذهنية مهمة من الناحية الإحصائية بين درجات الطفلات فى أسئلة الذكاء وحجم المفردات اللغوية لكل منهن أو تواتر وتكرار أو نسبة الاستخدامات المعقدة للغة فى حديثهن، أو فى أى نوع معين من الاستخدام المعقد. ومع ذلك، كانت هناك بعض الروابط الذهنية، ولكنها كانت تظهر فقط فى نطاق مجموعة الطبقة العاملة بين عمليتى طرح الأسئلة ودرجات أسئلة الذكاء. وطرحت طفلات الطبقة العاملة اللاتى حصلن على درجات أعلى فى أسئلة الذكاء نسبة مئوية من الأسئلة أكبر من نسبة طرح بنات الطبقة العاملة نفسها ذوات الدرجات الأقل من كل أنواع الأسئلة، بما فيها الأسئلة السببية وأسئلة الفضول وحب الاستطلاع. ولم يكن هناك مثل تلك العلاقة فى نطاق مجموعة الطبقة المتوسطة. ولم يكن هناك أيضا رابطة ذهنية من هذا النوع فى نطاق مجموعة الطبقة المتوسطة بين درجات أسئلة الذكاء وتواتر "محادثات البحث الذهنى". حدث ذلك فى محادثات أربعة فقط من طفلات الطبقة العاملة. لقد تنوعت أسئلة الذكاء بالنسبة لهن من أسئلة متوسطة لأسئلة فوق المتوسطة، وكانت ١٠٣، و ١٠٤، و ١٢٦، و ١٣٥.

وهكذا فإن مؤشراتنا عن العلاقة بين درجات أسئلة الذكاء التى تُطرح على الطفلات وبين طبيعة حديثهن التلقائى فى المنازل متضاربة ومن الصعب تفسيرها. من الممكن تواجد رابطة ذهنية فعلا، ولكن مقاييسنا للغة

التلقائية لم تكن هى المقاييس المناسبة بحيث تكشف عنها. ولأن دراستنا لم تكن مهتمة فى المقام الأول بتقييم مهارات الطفلات اللغوية، لم نقم بتقييم شامل لكلامهن التلقائى. إضافة إلى ذلك، لا نعرف درجة الثقة فى مقاييسنا للكلام التلقائي حتى يمكن الاعتماد عليها فى البيانات الإحصائية. وكان انطباعنا بالتأكيد هو أن الحديث مع البنات اللاتى حصلن على أعلى الدرجات فى اختبارات أسئلة الذكاء، من أمثال "بيث" و "سوزان" و "آن" كان أكثر رُقيا عن الحديث مع طفلات أخريات، رغم أنه لم يدعم انطباعنا هذا أى مقياس من مقاييسنا للكلام التلقائى. ومن الممكن أيضا كما اقترحنا أعلاه أن الفارق الكبير بين الطبقات الاجتماعية فى أسئلة الذكاء لا يعكس، أو يعكس جزئيا فقط، فارقا فى مهارات اللغة الشفهية. كان ذلك هو الاستنتاج الذى توصل إليه "ويلز" حيث وجد تناقضا وتعارضا مماثلا بين درجات الاختبار واللغة التلقائية.

الخلاصة

بدأنا هذا الباب بالإشارة إلى أنه يمكن وجود فوارق بين الطبقات الاجتماعية فى جميع نواحى تربية الأطفال تقريبا. لذا لم يكن مدهشا أن نجدها فى عدة جوانب من محادثات الأمهات مع طفلاتهن، إضافة لآرائهن عن التعليم فى البيت، واللعب هناك.

ولم تظهر جميع مقاييسنا على الإطلاق فوارق بين الطبقات الاجتماعية. لم يكن هناك فوارق بين الطبقات الاجتماعية فى مقدار الحديث المتبادل بين الأم وطفلتها، ولا فى طول المحادثات، وتواتر وطبيعة أسئلة الأمهات وملاحظاتهن الخاصة بالسيطرة، أو فى مقدار ما لعبته الأمهات مع طفلاتهن. ومع ذلك كانت أمهات الطبقة المتوسطة ينزعن لاستغلال اللغة فى أغراض معقدة بشكل متواتر أكثر من أمهات الطبقة العاملة، كما استخدمن نطاقا أشمل من المفردات اللغوية فى الحديث مع طفلاتهن. وكثيرا ما كن يقدمن لطفلاتهن معلومات ذات مدى واسع، وكثيرا ما لعبن أدوارا فى تمثيلياتهن الخيالية بشكل يفوق أمهات الطبقة العاملة مع طفلاتهن. كما أنهن

تعاملن مع الأسئلة السببية لطفلاتهن بجدية أكثر مما تعاملت معها أمهات الطبقة العاملة، وكن يتجاهلنها بشكل أقل من أمهات الطبقة العاملة وكن كثيرا ما يقدمن لها إجابات كافية شافية. وعلى الجانب الآخر، كانت أمهات الطبقة العاملة ينزعن أكثر من أمهات الطبقة المتوسطة لتقديم معلومات أكثر لطفلاتهن عن العائلة، ومعلومات منزلية وداخلية أكثر (رغم أن هذه الفوارق لم تكن لها أهمية من الناحية الإحصائية)، واشتركن أكثر فى مسابقات ألعاب بدنية و مسابقات ترفيهية معهن. وكانت المنازعات بين الأم وابنتها كثيرة جدا فى أقلية من بيوت الطبقة العاملة، وكانت تفسيرات القيام بالسيطرة تقدم بتواتر أقل عما كانت تقدمه أمهات الطبقة المتوسطة من تفسيرات.

وكان هناك فوارق مماثلة، وإن كانت أقل، بين الطبقات الاجتماعية فى حديث الطفلات. وككل، كانت بنات الطبقة العاملة يطرحن عددا اقل من الأسئلة السببية، ولكن كن يطرحن أسئلة اعتراضية أكثر من بنات الطبقة المتوسطة وكن أقل استخداما للغة فى الأغراض المعقدة، وكن يستخدمن مفردات لغوية مماثلة، وكان للقليل منهن محادثات عن البحث الذهنى أو الفكرى. وكن يقضين وقتا أكبر فى فترة ما بعد الظهر وهن يلعبن عما كانت تفعله طفلات الطبقة المتوسطة.

ومن المهم ألا نبالغ فى هذه الفوارق. فقد كان هناك تباين واسع من السلوك فى نطاق جماعة كل طبقة اجتماعية، وبعض أمهات وطفلات الطبقة العاملة يستخدمن اللغة بنفس طرق أمهات الطبقة المتوسطة، والعكس بالعكس. إضافة لهذا، فإن الفوارق كانت طفيفة للغاية. واستخدمت جميع الأمهات اللغة لأغراض معقدة بدرجة أو بأخرى، وكن فى بعض الأوقات واضحات وصريحات للغاية وقدمن تفسيرات كاملة لأقوالهن. وطرحت جميع الطفلات بعض الأسئلة السببية، وقدمن تفسيرا، وعقدن مقارنة، وما إلى ذلك فى إحدى المناسبات على الأقل.

ويؤكد كل من "بيرنشتاين" و "لابوف" أن طفلات الطبقة العاملة ذوات

كفاءة فى مجال التفكير الفهمى والمنطقى تماثل كفاءة طفلات الطبقة المتوسطة. وتؤيد نتائجنا التى توصلنا إليها وجهة النظر هذه. إن ما لاحظناه كان اختلافا فى تواتر فئات معينة من الكلام. وكانت الفوارق من الضآلة بحيث لا يمكن أن نؤكد أن طفلات الطبقة العاملة كن يعانين من "الحرمان اللغوى". وتتمسك النتائج التى توصلنا إليها أكثر بنظرية التباين فى أسلوب اللغة الذى يرتبط بدوره بتباين فى القيم والميول الأساسية. وبدا أن أمهات الطبقة العاملة تولين تركيزا واهتماما أقل عما توليه أمهات الطبقة المتوسطة فى تقديم طفلاتهن الصغار لمجال واسع من المعارف والمعلومات العامة، وفى مضاعفة مفرداتهن اللغوية، وتقديم إجابات كافية شافية كلما طرحن عليهن أسئلة. وفى المقابل، بدا أنهن يركزن أكثر لمساعدة بناتهن على اكتساب المهارات المنزلية والأمومة. واضح أن هذه الفوارق لها مدلولها فيما يتعلق بالعمل التعليمى والوظيفى للمجموعتين من النساء.

وكان الاعتقاد بالعجز اللغوى فى محيط الطبقة العاملة قويا لدرجة أن بعض المدرسات لم تصدق نتائج دراستنا، وأكدن أن الطفلات فى مدارسهن يصلن إليها ويلتحقن بها وهن لا يستطيعن الكلام تقريبا. واعترضن، ولهن ما يبرر آرائهن تماما، على أن عينتنا الصغيرة التى تشكلت بالكامل من البنات اللائى كن يحضرن لمدارس الحضانة أو الفصول الدراسية قد لا تمثل أطفال وطفلات الطبقة العاملة على وجه العموم. واعترض البعض الآخر على أن عينة البنات التى أجرينا عليها الدراسة لم تكن مأخوذة من الطبقات الاجتماعية الدنيا أو الفقيرة حيث إن ثلثى عيناتنا من الطبقة العاملة كان لهن آباء من العمال اليدويين المهرة. ومع ذلك، فإن دراستنا لم تختلف فى هذه الناحية بشكل واضح عن معظم الدراسات البريطانية المبنية على المدارس لطفلات الطبقة العاملة. إن العائلات التى يعمل الآباء فيها بمهن نصف مهارية أو غير مهارية لا تشكل الأغلبية مطلقا فى أى مدرسة، حتى فى المناطق المحرومة. فى الحقيقة، كانت المجموعتان من الطبقات الاجتماعية

التى أجرينا عليهما دراستنا متناقضتين على نحو استثنائى حيث إن اختيـار الطفلات كان يتم من منطلق أن تكون لأمهاتهن إما إنجازات تعليمية عاليـة بشكل غير عادى أو ضئيلة بشكل غير عادى أيضا.

ولم تجد دراسة "ويلز" أيضا عن الكلام التلقائى فى البيوت لـــ ١٢٨ ولدا وبنتا من كل المجموعات الاجتماعية فى بريستول أى دلائل على عيب أو عجز لغوى. وقد تم تسجيل عينات مختصرة لمحادثـاتهم فـى البيـوت بميكروفونات لاسلكية على فترات زمنية ما بين خمسة عشر شهرا وخمـس سنوات. وكما هو الحال معنا، وجـد "ويلـز" أن الفـوارق بـين الطبقـات الاجتماعية فى درجات اختبار الأطفال كانت أكبر بكثير عن الفـوارق فـى لغتهم التلقائية. وكانت النواحى اللغوية التى اختبرها ليست نفس النواحى التى اختبرناها فى دراستنا، لكن كان هناك قدر كبير من التوافق والتداخل بينهم. وكانت الفوارق بين الطبقات الاجتماعية التى وجدها أصغر وأقل من الفوارق التى وجدناها نحن. ورغم وجود فوارق فردية كبيرة بـين الأطفـال، تـأثر "ويلز" أكثر بـــ"التشابه الكبير للغاية بين الأطفال فى مقدار "اللغة" التى تعلمها الأطفال عند بلوغهم سن دخول المدارس "واستنتج أنه" بالاستثناء المحتمـل لطفلين على الأكثر من بين ١٢٨ طفلا، كان جميع الأطفال قد أحرزوا تفوقا فى العلاقات بين المعانى الأساسية التى تنطوى الجمل عليها، وعلى تركيبات القواعد وبناء الجملة التى يتحقق من خلالها تكـوين الجملـة، وأن الجميـع يستخدمون اللغة لمجموعة منوعة كبيرة من الوظائف". ولم يجد "ويلـز" أى فارق فى أى ناحية من هذه النواحى بين الأولاد والبنات.

إن معظم علماء اللغة فى الحقيقة مقتنعون بأن اكتساب اللغة أحد أشق وأقوى العمليات ذات الأثر فى مرحلة الطفولة، رغم أنهم يختلفون فى الرأى حول ما إذا كان السبب فى هذه المشقة سببا بيولوجيا أو اجتماعيـا. وهـذا لا يعنى بالطبع أن جميع الأطفال يكتسبون اللغـة بـنفس المعـدل وبـنفس السرعة، أو أنهم فى النهاية يحققون تفوقا مماثلا فيها. لكنه يعنى بالفعـل أن

جميع الأطفال الأصحاء بيولوجيا يتفوقون فى مهــارات التفكيــر الشــفهية الأساسية. لذا نشك فى أن الأطفال الذين يُقال عنهم إنهم لا يمكنهم الكلام إلا بصعوبة شديدة عند دخولهم المدارس هم دائما تقريبا أطفال يمكــنهم الكــلام بشكل جيد تماما فى البيت، لكنهم يصبحون فى حالة مــن عــدم الطمأنينــة الشديدة تجعلهم غير قادرين فى البداية على إظهار المدى الكامل لمهــاراتهم اللغوية الشفهية عند دخولهم المدارس.

ويظل السؤال عما إذا كانت الفوارق بين الطبقــات الاجتماعيــة فــى أسلوب اللغة من النوع الذى نقدمه فى دراستنا يمكن أن تؤثر فى إنجــازات الأطفال اللاحقة فى المدارس أم لا، وإلى أى مدى يمكن حدوث ذلك.

هذه مسألة لا تستطيع دراستنا الإجابة عنها.

(٧)

عصر يوم مع دونا وأمها

قدمنا ما توصلنا إليه من نتائج حتى الآن بنظام تدريجى، مع تقديم موضوع واحد فى كل مرة. وفكرنا مع ذلك أنه قد يكون من الأمور المساعدة أن نعطى فكرة حول كيفية تجمع النواحى المختلفة للتعليم التى ناقشناها فى البيت فى حالة أم بعينها مع طفلتها.

وكان اختيار العائلة كيفما اتُفق بالضرورة. وحيث إن جميع الطفلات وأمهاتهن كن شخصيات متميزة، لم تكن أى منهن لتُعتبر "نموذجية" فى اختيارنا لها بأى حال. واخترنا "دونا" لأنها مثال يبلغ الحد الأقصى من عدة أوجه، وبذلك تثبت الانطباعات ذات القالب الواحد الذى لا يتغير عن تنشئة وتربية الطبقة العاملة لدى كثير من الناس. وكما سوف نرى، كانت "دونا" طفلة كثيرة المطالب، وكان معظم وقتها ينقضى فى مشاحنات ومنازعات. إضافة لهذا، لم تشغل أمها نفسها بالاشتراك معها فى ذلك النوع من لعب الأدوار التعليمى الذى يقدره معلمو مدارس الحضانة: فى الحقيقة، لم يكن هناك سوى قدر ضئيل من اللعب خلال فترة ما بعد الظهر فى بيتها. ومع ذلك، فإن الصورة الشاملة لم تثبت أى وجهة نظر ثابتة ذات قالب واحد عن عدم كفاية وملاءمة لغة الطبقة العاملة. وبدلا من ذلك، فإن تحليلاتنا عن فترة عصر ذلك اليوم توضح أنه، برغم المشاحنات والمنازعات المستمرة، قدَّم بيت "دونا" بيئة غنية للتعلم.

كان عمر "دونا" ثلاث سنوات وعشرة شهور حين كنا نقوم بالتسجيلات، وعلى مستوى قريب من المتوسط فى أسئلة الذكاء (١٠٤). وكان والدها نجارا. وفى الصباح، بينما كانت " دونا " فى أحد فصول الحضانة، كانت أمها تعمل كمنظفة فى حانة، وتأخذ طفلتها الرضيعة "كيرى" معها للعمل. وكانوا يعيشون فى أحد منازل المجلس الصغيرة، وكان أمامه

شرفة مرصوفة وله فناء خلفى. وعندما أجرينا مقابلة مع أم "دونا" بعد التسجيل ببضعة أسابيع، قالت لنا إنها مصابة بالأنيميا. وترى أنها تتعرض للإجهاد والتوتر وهى ترعى طفلتين صغيرتين، وتؤدى عملها كمنظفة فى الحانة، وتحافظ على نظافة وترتيب بيتها، لاسيما أنها كانت تعتز ببيتها وتفخر به للغاية. وللحقيقة، كان بيتها فى غاية النظافة. وأوضحت أن "دونا" كانت تحطم أعصابها. وكانت "دونا" تسعى للحصول على الاهتمام، كما كانت متقلبة المزاج، وكان صبر أمها ينفد بسبب أسئلتها التى لا تنتهى. وكانت ترى أنه من الصعب ترويض "دونا". وكانت "دونا" تفعل ما كان يُطلب منها فى المدرسة، لكنها كانت لا تولى أهمية لما تقوله لها أمها فى البيت. ومع هذا، وصفتها أمها بأنها طفلة فاتنة ومحببة إلى النفس، وكانت تحب شخصيتها المستقلة. وقالت أم "دونا" إنها قامت بمجهود أكثر من المعتاد خلال عملية التسجيل حتى لا تفقد أعصابها، رغم أنها فعلت ذلك فى عدة مناسبات. وكانت تعتقد أن "دونا" هى الأخرى لم تتجهم وتفقد أعصابها كثيرا كالعادة، وربما كانت تشعر بالقهر قليلا. قد يبدو هذا التقييم الذاتى لعلاقتهما غير مشجع، ولكن وكما سنرى، كانت هناك دلائل واضحة فى التسجيلات بالاهتمام الحقيقى الذى أولته أم "دونا" لابنتها، والذى أدى لكثير من التفاعلات ذات القيمة التعليمية.

وبالقطع كانت "دونا" بنت كثيرة المطالب، وهيمنت هذه الناحية من شخصيتها على جزء كبير من الساعة الأولى فى البيت. كانت قد تناولت طعام الغداء فى المدرسة. وعند بداية عملية التسجيل، كانت أمها قد وضعت لتوها الطفلة الرضيعة على السرير لتنال حظها من النوم بعد تناولها لوجبة الغداء. ولأنها كانت قد أمضت صباح ذلك اليوم فى أداء عملها كعاملة تنظيف، أرادت حينئذ أن تواصل تأدية واجباتها المنزلية. وكان أفضل شىء يناسبها آنذاك أن تلعب "دونا" وحدها بهدوء، لكن ذلك ما كان ليحدث. لقد أمضت "دونا" وقتا كبيرا من الساعة الأولى وهى تمطر أمها بسلسلة متتابعة من الطلبات كان معظمها يُقابل بالرفض وإظهار الضيق لها.

بدأت "دونا" بأن جعلت أمها ترتب الدمى التى عندها فى مجموعـــات. ومع ذلك، لعبت بها لمدة ثلاث دقائق فقط قبـــل أن تشـــرع فـــى المطالبـــة بمجموعة متعاقبة من الأشياء. أرادت خلع الفستان الخاص بالتسجيل، ولـــم يكن هناك ما يدعو للدهشة لرفض هذا الطلب. وعرضت عليها أمها قطعـــة حلوى مثلجة، وقبلت هى هذا العرض وأخذتها منها، لكنها أرادت أخذ قطعة بسكويت أيضا. ورفضت أم "دونا" ذلك فى البداية، لكنها استسلمت فى النهاية بعد إلحاح ابنتها فى الطلب. وبعد ذلك أرادت "دونـــا" أن تلعـــب بزجاجـــة الرضاعة الخاصة بالطفلة الرضيعة، وعندما رُفض طلبها، طلبـــت قطعـــة بسكويت أخرى. كانت أمها قد بدأت تشعر بالضيق حينئـــذ، وهـــددتها أنهـــا سترسلها لتنام إذا استمرت على هذا المنوال. وكان مـــن الواضـــح أن هـــذا التهديد كان قد أصبح جزءا من أسلوبهما فى علاقاتهما معا، لأن أمها كثيـــرا ما اختصرت العبارة بقولها "استمرى فى ذلك يا دون" وهى ملاحظة لا معنى لها تماما دون وجود مفهوم مسبق لها. ومع ذلك، استمرت "دونا" فى سلسلة مطالبها: طالبت بقطعة حلوى مثلجة أخرى، وأرادت حذاء خفيفًـــا جديـــدًا، وأرادت أن تخلع كنزتها التائية، وسألت أمها عدة مرات ما إذا كانت علـــى استعداد لأن تلعب معها أم لا. وتم رفض كل هذه الطلبات تقريبا، وعادة كان رد فعل "دونا" هو النواح والانتحاب. وحدثت أشياء أخرى زادت من الضيق الذى كانت تشعر به أمها: كانت تحدث شخيرا مزعجا من أنفها، ورفضت أن تتمخط لتوقف الشخير؛ وطُلب منها أن تكف عن الصـــياح بســـبب الطفلـــة الرضيعة؛ واكتشفت حدوث قطع فى شبشبها، واكتشفت أمهـــا أنهـــا دبـــرت لتلطيخ ملابسها بالشحم.

وخلال تلك الفترة، كادت "دونا" ألا تلعب على الإطلاق. وحاولت أكثر من مرة دون أن تنجح فى إقناع أمها باللعب معها. واقترحت أمها المشغولة بالأعمال المنزلية عليها لعبة خيالية مع دمية دب تملكها ("اذهبـــى وأعطـــى للدب شيئا من قطع الحلوى المثلجة"). وعندما لم يحدث شـــىء مـــن هـــذا، وتصاعدت طلبت "دونا" قالت لها أمها كثيرا بغضب أن "تذهب وتلعب". وفى

النهاية، قررت "دونا" أن تسلى نفسها بالقفز على درجات السلم، مما سبب توجيه توبيخ آخر لها: "من فضلك، هل يمكنك العودة للدور العلوى؟ إنك تتلفين أعصابى. اذهبى"

أما وكان الوضع بهذا الشكل، فإن الساعة الأولى تبدو كئيبة للغاية. ومع ذلك، كانت أشياء كثيرة تحدث تدل على أن الصورة الكلية لم تكن بمثل تلك الكآبة التى يوحى بها عرض ما قدمناه خلالها.

أولا، كان واضحا أنه رغم المشاحنات والنزاع الذى استغرق الكثير من الوقت خلال تلك الساعة، شاركت "دونا" أمها علاقة حميمة ودافئة. وكان هذا الدفء يتجلى فى محادثاتهما. وحدثت المحادثة التالية بينما كانت "دونا" جالسة على المرحاض، وكانت أمها فى غرفة الحمام هى الأخرى تنتظر أن تنتهى ابنتها من التبرز. وكانت "دونا" تتكلم بصوت عال، وطلبت منها أمها التوقف عن الصياح وإلا فستوقظ "كيرى" من نومها:

الطفلة: الأولاد الأشقياء يصرخون، أليس كذلك، ويوقظون أطفالهم الرضع من النوم.

الأم: نعم، يفعلون ذلك، أليس كذلك؟

الطفلة: وحتى الأولاد الأشقياء يوقظون طفلتنا الرضيعة من النوم، أليس كذلك؟

الأم: نعم... الأولاد الأشقياء الذين يلعبون فى الخارج.

الطفلة: نعم، ويجب ألا يفعلوا ذلك، يجب أن يناموا فى الفراش مثلما أفعل أنا و"كيرى".

الأم: نعم.

الطفلة: أنا و "كيرى" لا نصرخ عندما تأخذينا للفراش، أليس كذلك؟

الأم: لا.

الطفلة: وهم يصرخون وهم فوق الفراش مثل كل الأطفال الأشقياء، أليس كذلك

الأم: يفعلون ذلك، أليس كذلك؟... أنت بنت طيبة، أليس كذلك؟

الطفلة: وكذلك "كيرى"... حسنا، إنها تصرخ فى الليل. عادة ما تصرخ.

الأم: لماذا؟

الطفلة: وأنا لا أستطيع أن أنام وهى تصرخ، أليس كذلك؟

الأم: لا، لا تستطيعى.

الطفلة: حتى لو كانت تصيح.

الأم: من يصيح؟

الطفلة: كيرى.

الأم: آه. هذا يحدث فقط إذا لم تكن تشعر أنها على خير ما يرام.

الطفلة: نعم، وهى تصرخ إذا لم تكن تشعر أنها على خير ما يرام.

الأم: ومع ذلك، فقد كانت بنتا طيبة ليلة أمس، ألم تكن كذلك.

الطفلة: وكذلك كنت أنا.

الأم: أنت دائما بنت طيبة عندما تنامين... وأحيانا عندما يصيبك ألم فى المعدة، فأنت تفعلين ذلك؟

الطفلة: نعم، ليس فى الأمر شيء إذا صحت أنا أو أُصبت بألم فى المعدة، أليس كذلك؟

الأم: ليس إذا أصابك بحق ألم فى المعدة، لا.

كان هناك بوضوح دفء وحنان بين "دونا" وأمها و"كيرى"، وكان

يتضح جليا فى الاهتمام اللائى كانتا تظهرانه لبعضهما البعض فى هذه المحادثة. وكان يظهر نفسه ليس فقط فى الملاحظات الصغيرة من أمثال، "أنت بنت طيبة"، ولكن أيضا فى الطريقة التى كانت أم "دونا" مستعدة بها بكل صبر لأن تتابع حبل أفكار "دونا"، عندما واصلت الحديث بدءا من الأطفال الأشقياء الذين يوقظون الأطفال الرضع من النوم، إلى حيث توقظها "كيرى"، إلى ما إذا كان هناك ما يزعج إذا بكت هى، دونا، عندما كانت تستيقظ من النوم.

وكانت هناك عدة فرص أخرى خلال الساعة الأولى تلك أظهرت فيها أم "دونا" نفس الاهتمام. على سبيل المثال، عبرت عن اهتمامها بحياة "دونا" فى المدرسة، وسألتها عما تناولته في طعام الغداء هناك. وأجابت "دونا" أنها أكلت سمكاً ورقاقات بطاطس وبازلاء، ثم أضافت ملاحظة مدهشة للغاية حاولت أمها أخيرا إيضاحها:

الطفلة: أنا أضع برونق "ضرب من الحلازين البحرية" على الشاى الذى أشربه.

الأم: برونق؟ لا يمكن أن تكونى قد تناولت البرونق فى فمك.

الطفلة: ليس للغداء.

الأم: فى أى وجبة تناولته إذا؟

الطفلة: أتناوله كطبق "حلو" أخير بعد الوجبة.

الأم: برونق كطبق "حلو" أخير بعد الوجبة؟ هل أنت متأكدة أنه كان برونق؟

الطفلة: سوف أسأل مدرستى غدا.

الأم: حسنا، إذا كنت تقولين إنك تناولت البرونق يا حبيبتى، ماذا كان شكله؟ وماذا كان لونه؟

واستمر طرح الأسئلة لبعض الوقت، وانتهى ذلك بأن قررت أم "دونا" أخيرا أنها لابد من أن ابنتها كانت تقصد الفراولة؛ لأن البرونق، كما قالت، "أشياء سمكية مطاطية كالكاوتش لا يحب أحد أكلها".

ولقد ظهر هذا الاهتمام بفهم ما كانت ابنتها الصغيرة تحاول أن تقوله فى عدد من المحادثات. وكانت "دونا" مثلها مثل كثير من الأطفال الذين هم فى سنها، مشوشة إلى حد ما بخصوص مفاهيم الوقت. ولقد عبرت فى المحادثة التالية عن حيرة وارتباك بدا أنهما كانا نتيجة لاعتقاد عندها بأن "بعد الظهر" كان يشير إلى نقطة محددة من عمر الزمن، وليس فترة زمنية ميالة للطول:

الطفلة: هل نحن الآن بعد الظهر يا أمى؟ نحن الآن بعد الظهر؟

الأم: نعم، نحن الآن بعد ظهر اليوم.

الطفلة: هل ذهبت عمتى لإحضار "مارى" (ابنة عمتها) بالسيارة الآن؟

الأم: لا، ليس بعد، ما زال الوقت مبكرا جدا لذلك.

الطفلة: أليس هذا بعد الظهر؟

الأم: نحن الآن بعد ظهر اليوم، لكن ما زال الوقت مبكرا جدا لتوصيل "مارى" بالسيارة الآن. لماذا؟

الطفلة: لأنها ما زالت فى المدرسة فى ساعة بعد الظهر هذه من كل يوم؟

الأم: نعم، حتى الساعة الثالثة، الساعة الآن حوالى الواحدة والنصف فقط.

قدمت والدة "دونا" لابنتها تفسيرات كثيرة خلال فترة بعد الظهر، وغالبا ما كانت تلك التفسيرات من خلال موقف من مواقف السيطرة. وهى لم تكن عادة ترفض طلبات ابنتها رفضا قاطعا، ولكنها كانت تقدم فى الغالب سببا أو

تفسيرا ما عن السبب الذى كانت تفعل ما تفعله من أجلــه. حقيقــة أن هــذه التفسيرات كانت فى الغالب فى حدها الأدنى أو تفسيرات ضمنية، كما حدث عندما قالت إن "دونا" لا يمكنها اللعب بالزجاجة "لأنها من زجــاج" (ومــن المفترض أنها يمكن أن تتكسر، مع أن هذا لم يُعلن لها صراحة على لســان أمها). لكن تفسيراتها الأخرى كانت مفصلة ومُعلنة، وقدمت لـــ "دونا" ولنـــا صورة واضحة عما يكبح عواطفها وعن حقائق حياتها. ضع فى الاعتبـــار، مثلا، كيف تجاوبت لرجاء آخر لدونا بأن تذهب وتلعب معها:

الأم: أنا فقط سوف أؤدى هذا العمل أولا، يا حبيبتى. أمـــامى غســـيل ملابس لابد من من القيام به.

الطفلة: نعم فهمت.

الأم: وعلىَّ أيضا كى ملابس.

الطفلة: نعم.

الأم: نعم، وهذا كله يستغرق وقتا، يا حبيبتى.

الطفلة: وبعد ذلك ستكونين قد انتهيت من كل شيء؟

الأم: نعم، سأكون قد انتهيت من كل شيء.

الطفلة: أنا لا أريد منك أن تقومى بالكنس أو الغسيل، أو... (تنوح)

الأم: آسفة، لكن علىَّ أن أفعل ذلك.

الطفلة: أو كى الملابس.

الأم: أنت تعرفين أن أمك ليس لديها وقتا كبيرا فى أيام الجُمع. (وكان الجمعة هو اليوم التالى، لذا كان على الأم أن تؤدى عملا أكثــر ذلك اليوم)

الطفلة: أوه... لماذا كان عليك أن تستحمى؟ (ربما كانت دونا تقصـــد غسل الملابس)

الأم: حسنا أنا لم أفعل أى شىء أمس... لقد خرجنا بالأمس، ألم نذهب لبيت "تانى" بالأمس؟

إن الأمر المهم هنا ليس مجرد اهتمام والدة "دونا" بأن تقدم لها فهما وإدراكا لما كان عليها أن تفعله، ولكن المهم أيضا هو افتراضاتها حول ما يمكن أن تعرفه وتفهمه. "أنت تعرفين أن أمك ليس لديها وقتًا كثيرًا فى أيام الجُمع" كانت عبارة مبهمة للغاية، خاصة أن ذلك اليوم كان يوم خميس. افترضت الأم هنا أن ابنتها سوف لا تعلم فقط أن اليوم كان يوم الخميس، لكنها افترضت أيضا أن "دونا" ستقوم باستنتاج أنه لكونها لا يتوفر لديها وقت كافٍ فى اليوم التالى، فعليها أن تعمل أكثر ذلك اليوم. وذلك بدوره أسفر عن إدراك "دونا" بأنه كان هناك قدر محدد من العمل لابد من أن يتم إنجازه ذلك اليوم. ولم يكن واضحا لنا بالطبع كم عدد الاستنتاجات التى طرأت على ذهن "دونا" من بين ما ذكرنا من استنتاجات محتملة، أو حتى ما إذا كانت قادرة على استنتاج أى شىء.

وبينما يحتمل عدم وضوح ما إذا كانت "دونا" قد فهمت عن حياة أمها العملية من واقع المحادثة السابقة، لكن المحادثة التالية توحى بأنها تتحلى بشىء من الإدراك على الأقل بحقائق الحياة العملية لوالدها. كانت "دونا" قد تمكنت أخيرا من إقناع والدتها بأن تذهب وتجلس معها على درج السلم بالخارج؛ حتى برغم أن أمها كانت لا تزال تشعر بضغوط حول ما يمكنها أن تفعله:

١- الأم: لا يمكننى أن أجلس هنا مدة طويلة. (وتبدأ فى مساعدة "دونا" فى ارتداء خفّها)

٢- لماذا؟

٣- الأم: لأن والدك سيعود حالا.

٤- الطفلة: لم يحن بعد وقت الغداء.

٥- الأم: لقد انتهى وقت الغداء، وهو لا يأتى هنا فى موعد الغداء، أليس كذلك؟ ليس الآن. إنه يعمل فى مكان بعيد للغاية.

٦- الطفلة: لماذا لا يأتى هنا للغداء؟

٧- الأم: لأن مجيئه إلى هنا وعودته لاستكمال عمله اليومى يستغرق وقتا طويلا أكثر من اللازم.

٨- الطفلة: وهو غير مسموح له بذلك؟

٩- الأم: لا.

١٠- الطفلة: وإلا يحصل على، وإلا لا يحصل على نقود كثيرة؟

١١- الأم: لا، لن يحصل على نقود كثيرة، ونتيجة لذلك لا تحصلين أنت على خُفِّك الجديد.

١٢- الطفلة، لا، ولا الحذاء الجديد؟

١٣- لن تحصلى على أى منهما هذا الأسبوع، يا حبيبتى.

هذه الحلقة من طرح الأسئلة المتواصلة لم تصل لمستوى "محادثة عن البحث الذهنى أو الفكرى". وبدا أن "دونا" كانت تتأكد وتُثبت فى ذهنها ما كانت تعرفه بالفعل من قبل أكثر من كونها تسعى لفهم شيء كان يحيرها. ويوحى الدور ٨ فى الكلام بأنها كانت تدرك بأن والدها سواء كان يستطيع أخذ فترة راحة طويلة للغداء أم لا تستطيع، فإن ذلك كان أمرا لم يحسمه هو شخصيا بعد. والأكثر من هذا، أنه لو قام بالفعل بعمل شيء لم يسمحوا له به، فإنهم لن يدفعوا له أجره عن العمل (الدور ١٠ فى الكلام). ولم تُضيِّع أم "دونا" أى وقت في الربط بين عدم استلام زوجها لأجره وبين طلبات "دونا" بالحصول على خف وحذاء جديدين. وهكذا دارت المحادثة دورة كاملة تقريبا: من طلبات "دونا" بأن تجلس أمها معها على درج السلم إلى طلباتها بشراء خف وحذاء جديدين. وخلال تلك الدورة تم إيضاح الأحوال المالية

للعائلة كوحدة فى المجتمع، والقيود والضغوط التى تفرضها تلك الأحوال على الأم والأب... على "دونا" نفسها.

وحددت المحادثة فى الحقيقة علامة البدء لمرحلة جديدة من أنشطة ما بعد ظهر ذلك اليوم. فإنه، ورغم القدر الكبير من العمل الذى كان ينتظر أم "دونا"، إلا أنها ظلت على درج السلم معها لبعض الوقت، وانقضى معظمه فى تسلية كل منهما للأخرى بالقصص والأغانى. (وفى المقابلة التالية، أخبرتنا والدة "دونا" أن أكثر ما كان يمتعها مع "دونا" هو الغناء.) وبدأت بأن أخبرت "دونا" عن الكلب الموجود فى الحانة التى كانت تعمل بها؛ ووعدت "دونا" أن تأخذها لتراه فى يوم ما:

الطفلة: هل يعضك؟

الأم: لا، إنه يحب أن يلعب. لقد قذف بالسلطانية التى يأكل منها تجاهى هذا الصباح.

الطفلة: لماذا؟

الأم: التقطها بأسنانه وقذف بها تجاهى.

الطفلة: لماذا؟

الأم: لأنه كان يريد شيئا من الشاى، وكانت تلك طريقته ليخبرنى أنه يريد شيئا من الشاى.

الطفلة: هل يقول "اثنان شاى"؟

الأم: لا، الكلاب لا تستطيع الكلام، يا حبيبتى.

الطفلة: ماذا يقولون؟

الأم: إنها تنبح.

الطفلة: كيف؟

الأم: تنطلق فى الهوهوة (وتتظاهر أنها تنبح)

الطفلة: "هوهو"؟

الأم: ثم التقط سلطانيته ورفعها لأعلى بأسنانه وذهب "هوهو هوهـــو!" ثم أسقطها على أرضية المكان، أمامى تماما هناك. وقلت له، "هل تريد بعض الشاى؟" فاستمر فى النباح. ولهذا أخـــذت الســلطانية وأعطيته بعض الشاى.

الطفلة: لم تفعلى ذلك! (وتضحك)

الأم: فعلت ذلك!، ومع ذلك فهو لا يحب السكر فـــى الشـــاى الــذى يشربه... الحليب والشاى فقط.

الطفلة: كيف تشرب الكلاب الشاى، إذن؟

الأم: يُقدَّم له فى سلطانية، ويلعقه هو بلسانه. مثل قطة خالتك "دوريس" عندما تلعق الحليب.

الطفلة: أوه، مثل القطة.

الأم: مثل القطة.

كانت تلك قصة جيدة. بدا للوهلة الأولى أنها بعيدة الاحتمال، لكـــن أم "دونا" جعلتها تبدو معقولة ومقبولة جدا: لقد قدَّمت ملحوظة قوية عن حقيقـــة علمية معروفة عندما قالت أن الكلاب لا تستطيع الكلام. وقد لا يهم مـــا إذا كانت القصة حقيقية أم لم تكن كذلك؛ الذى يهم هو أن تلك القصـــة أمتعـــت "دونا" وأسرتها، ودفعتها لأن تسأل أسئلة أخرى عن الطرق التى تأكل بهـــا القطط والكلاب من السلطانية.

واستمرت حالة خفة الدم المزاجية تلك وتطورت فى المحادثات القليلة التالية. ابتعدت "دونا" عن درجات السلم وبدأت تقفز من عليها إلى الإفريـــز. وطلبت منها أمها ألا تفعل ذلك، لأنها قد تصاب بجروح، لكن "دونا" استمرت فى القفز. واستمرت الأم تطلب منها أن تتوقف عن فعل ذلك، لكن هذه المرة بطريقة يسودها خفة الدم أكثر بكثير عما كانت تستخدمها فى البداية عنـــدما كانت داخل البيت:

الأم: أنت تسعين فقط للسقوط وإيذاء نفسك... وستقولين لأبيك إنني ذهبت وضربتك بشدة بالعصا، أليس كذلك؟

الطفلة: سأقول له ذلك فيما بعد، عندما يعود للبيت الليلة.

الأم: إذا قلت له، فسوف أضربك علقة ساخنة بالعصا!! (وتدغدغ الطفلة فتضحك)

الطفلة: سأقول له!!

الأم: ماذا ستقولين له؟

الطفلة: إن أمى كانت تضربنى بشدة وبقسوة بالعصا.

الأم: أوه هو.. هو.. هو... يا فشّارة!

الطفلة: اضربيني... وبعد ذلك سأقول له.

الأم: أضربك وبعد ذلك ستقولين له، لا (وتضحك)

الطفلة: اضربينى وبعد ذلك لن أقول له، إذن.

الأم: أضربك ولن تقولى له؟ إنك تريدين أن أضربك بشدة، أليس كذلك؟

الطفلة: نعم.

الأم: ماذا؟ بهذا الشكل؟

وادعت أم "دونا" أنها تضربها بشدة واستمتعت كل منهما ببعض الدغدغة وتمثيل مشاجرات عنيفة على الدرج الأول من السلم. وانتهيا بجلوس "دونا" على ركبة أمها:

الأم: احكى لى قصة.

الطفلة: (تبدأ بالغناء) "هامبتى دامبتي..."

الأم: لا، هذه أغنية، احكى لى قصة. احكى لى تلك القصة عن الدببة الثلاثة، أحب تلك القصة.

الطفلة: فى يوم من الأيام خرج ثلاثة دببة.

الأم: نعم؟

الطفلة: فى الغابة.

الأم: نعم؟

الطفلة: وجاءت طفلة صغيرة.

الأم: ماذا كان اسمها؟

الطفلة: "بوليك".

الأم: نبات الأقفال الذهبية "نبات أوروبى (وتضحك)"! بوليك!

الطفلة: نبات الأقفال الذهبية، وأكلت طعام إفطار الطفلة الرضيعة، لكنه كان به كمية سكر أكثر من اللازم.

الأم: نعم.

الطفلة: وأكلت طعام إفطار أمى، وكان ساخنا أكثر من اللازم. وأكلت طعام إفطار أبى، وكان طعمه هو المطلوب تماما.

الأم: نعم؟ استمرى...

الطفلة: التهمت كل ذلك الطعام، وكسرت الكرسى، وكانت فى...

الأم: (مقاطعة إياها) كسرت كرسى من؟

الطفلة: كرسى أبي.

الأم: كرسى الطفلة الرضيعة، لقد اختلط الأمر عليك.

الطفلة: كرسى الطفلة الرضيعة.

الأم: نعم، استمرى إذن.

الطفلة: ودخلت فى سرير الطفلة الرضيعة، وقالت، "من ذا الذى ينام فى سريرى؟ ومن ذا الذى ينام مع ابنتى؟"

الأم: نعم، حسنا، وماذا عن الدببة الثلاثة، هل عادت بعد؟

الطفلة: والتهمت كل الثريد.

الأم: من التهم كل الثريد؟

الطفلة: "سارة" وأنا! (كانت "سارة" إحدى صديقات دونا)

الأم: نبات الأقفال الذهبية.

الطفلة: سارة فعلت ذلك!

الأم: أنت لا، إنك تدعين، هيا، أخبرينى بالحقيقة بالشكل الصحيح.

الطفلة: لا أستطيع أن أتذكر ذلك.

وطلبت منها أمها بعد ذلك أن تحكى قصة "رايدنج هود الأحمر الصغير"، لكن "دونا" رفضت، وروتها أمها لها بدلا منها. وكانت الرواية التى حكتها ذات طابع سلوكى فريد إلى حد ما، حيث حل الثعلب محل الذئب. وأكل الثعلب كلا من الجدة ورايدنج هود الأحمر الصغير، لكن تتضح الأمور كلها فى النهاية عندما يشق قاطع الأخشاب الثعلب ويفتحه فيخرج منه الشخصيتان اللتان تم التهامهما. وطلبت أم "دونا" من ابنتها أن تحكى لها بعض القصص التى تعلمتها فى المدرسة، لكن "دونا" ادعت أنها نسيتها جميعا. وبدلا من ذلك قامت بأداء بعض الأغانى التى سمعتها فى مدرسة الحضانة. وكانت أمها تألف الكثير من تلك الأغانى، واشتركا فى غنائها سويا. وبعد أن استنزفا حصيلتيهما من الأغانى، قالت أمها:

الأم: تعودت على تعلم الأرقام عندما كنت فى المدرسة.

الطفلة: وأنا كذلك!

الأم: صحيح؟

الطفلة: نعم!

الأم: هل تعرفين أى أرقام إذن؟

الطفلة: واحد (وتبدأ تعد على أصابعها).

الأم: نعم.

الطفلة: اثنان، ثلاثة، أربعة... واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة... واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة...

الأم: نعم، ما الذى يلى أربعة؟

الطفلة: خمسة، ستة، سبعة، ثمانية، تسعة، عشرة.

الأم: أوه، ذكية، ألست كذلك؟ ما الذى يأتى بعد الرقم عشرة؟

الطفلة: واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة، ستة، سبعة، ثمانية، تسعة، عشرة، إحدى عشر، خمسة!

الأم: عشرة، إحدى عشر، أثنا عشر.

الطفلة: عشرة، إحدى عشر، أثنا عشر، أربعة عشر، ستة عشر، تسعة، ثمانية عشر، ستة عشر، أربعة، تسعة عشر، سبعة عشر، خمسة عشر، واحد وعشرون، اثنان وعشرون، ثلاثة وعشرون، ثمانية وعشرون.

الأم: أوه، هذا ليس سيئا.

وسألتها أمها بعد ذلك ما إذا كانت تعرف أى حروف أبجدية:

الأم: تعرفين، مثلا ألف، باء، تاء، أم تعرفين: أ، ب، ت. أى طريقة منهما تتعلمينها فى المدرسة؟ هل تتعلمين ألف، باء، تاء، أم تتعلمين: أ، ب، ت؟

الطفلة: أتعلم ألف، باء، تاء، ميم .

الأم: ألف، باء، تاء، ثاء، وليس ألف، باء، تاء، ميم.

الطفلة: ألف، باء، تاء، ميم .

الأم: ما الحرف الذى يبدأ به اسمك؟ هه؟ ما هو هذا الحرف؟

الطفلة: الدال.

الأم: الدال.

الطفلة: الفاء، اللام.

الأم: لا، الدال، الدال.

الطفلة: الدال، الفاء.

الأم: النون.

الطفلة: النون.

الأم: النون.

الطفلة: النون.

الأم: ألف.

الطفلة: ألف.

الأم: دونا ويتسوك! (كان لقب دونا هو: واتسون. أما هذا الاسم – مثل اسم كيرى كما سنذكره بعد قليل – فواضح أنه كان كُنية العائلة)

الطفلة: آه، أنا لست دونا ويتسوك!

الأم: نعم أنت كذلك! وكيرى اسمها "كيريجولد باتر"!

كانت هذه المضايقة إشارة بانتهاء الدرس. كان واضحا محاولة أم "دونا" مساعدة ابنتها فيما كانت تعتبره تعليمًا أساسيا وجوهريا: بالتحديد.

معرفة الحروف الأبجدية والأرقام. وفى المقابلة التالية أخبرتنا أنها تنتقد مدرسة الحضانة التي تذهب "دونا" إليها من حيث إنها تقدم للطفلات اللعب فقط، وأنها كانت تُعلّم "دونا" فى البيت الحروف الأبجدية، وهجاء حروف اسمها وكتابته. وكان سبيلها في ذلك يضرب بجذوره بإحكام فى طرق التدريس الشفهية التقليدية، التى يُحتمل أن تكون قد طُبقت عليها هى نفسها حينما كانت طفلة. أما فى أيامنا هذه، فإن معظم المدرسين يقطّبون جبينهم تجاه طرق التدريس تلك. بل أنهم عادة لا يرحبون على وجه الخصوص بالأطفال الذين يلتحقون بالمدارس وهم قادرون على تسميع الحروف الأبجدية؛ ويغلب أن ينتقدوا آبائهن لكونهم قد علموا أطفالهم ما لا يصح أن يقوموا بتعليمهم إياه. ولا يتسع المجال هنا لمناقشة من منهم على حق؛ والنقطة المهمة هى وجود فجوة كبيرة بين الطرق التى تعتقد المدرسة أنها ملائمة، والطرق التى يغلب أن تتبناها الأمهات من أمثال أم "دونا" عندما تحاول مساعدة طفلتها. وكانت هناك علامات على إدراك والدة "دونا" بهذا الاحتمال عندما سألت ما إذا كانت "دونا" قد تعلمت ألف، باء، تاء أو أ، ب، ت (الطريقة الأحدث فى علم الأصوات والألفاظ). فى الحقيقة، لم تتعلم "دونا" فى مدرسة الحضانة – كما سنرى فى الباب التاسع – لأن تجاربها التعليمية فيها كانت من نوع مختلف للغاية.

وانتهت تلك الفترة الطويلة على درجات السلم بوضع والدة"دونا" يديها على أعلى ظهر وكتفى ابنتها أسفل درجات السلم واتجهت بها للمطبخ. وأطلقت نكات على ثقل وزن "دونا"، قائلة إن عليها أن تجعلها تتبع نظاما خاصا للأكل. ("وجبة واحدة يوميا... فنجان واحد من عصير البرتقال يوميا... ممنوع البسكويت أو قطع الحلوى"). ولدى وصولهما للمطبخ، ادعت الأم أنها تضع "دونا" فى الغسالة الكهربائية، ثم فى صندوق القمامة، وهددت أخيرا بوضعها فى القفص مع الأرنب. وعلى أى حال سرعان ما انتهت فترة المزاح تلك بإعلان الأم أن عليها القيام بعملية الغسيل، فعدنا بشكل حتمى جميعا نحن والأم بالتساوى لطلبات "دونا". اقترحت عليها أمها أن تصنع

"رجل من البطاطس"، لكن الطفلة لم تبد اهتماما كبيرا فى البداية. وطلبت القيام بتلوين بعض الصور بدلا من ذلك؛ وعندما رفضت أمها ذلك الطلب، أرادت أن تقوم ببعض الغسيل؛ وعندما رُفض هذا الطلب أيضا، أرادت أن تقوم بشيء من الكنس بالمكنسة الكهربائية، وعند رفض هذا الطلب هو الآخر، وافقت أخيرا على صنع "رجل البطاطس" هذا. ومع ذلك، طالبت بإحدى ثمرات البطاطس الأكبر حجما مما عرضتها أمها عليها. وانقلب حالها رسا على عقب عند رفض طلبها هذا، وغضبت أمها بشدة. وأخيرا وافقت "دونا" على ثمرة البطاطس الصغيرة. ونجحت فكرة رجل البطاطس نسبيا حيث تمكنت والدة "دونا" من الربط بين الواجبات المنزلية التى كان عليها القيام بها وبين اشتراكها الملموس فى صنع رجل البطاطس: باقتراحها بأن تصنع ابنتها أجزاء مختلفة من جسم الرجل يمكن أن تستخدمها فى بناء ذلك الرجل، وبمساعدتها فى صنع الأجزاء الصغيرة الصعبة منه، وهكذا.

وعند اقتراب انتهاء فترة التسجيل، جلست "دونا" وأمها لتناول فنجان من الشاى مع قطعة من البسكويت ("دونا" تسأل: ممكن أتناول قطعة من البسكويت؟ فترد الأم: بما أنك ترين أنى أتناول قطعة منه، أعتقد أنه من الأفضل أن تفعلى مثلى!). ثم تناقشتا فى ما يمكن أن تفعلاه بعد ذلك. كانت والدة "دونا" ستقوم بصنع فطيرة، والمفترض أن تترك قطعةً من عجينتها لابنتها لتصنع منها شيئا. واقترحت عليها أمها أن تصنع كعكًا صغيرًا:

الأم: هل تذكرين قطع الكعك التى صنعتِها عندما جاءت جدتك إلى هنا؟

الطفلة: نعم.

الأم: القطع التى كان بها قطع صغيرة من الزبيب الذى لا بزر له؟

الطفلة: نعم

الأم: يمكنك عمل بعض منها لوالدك الليلة. اصنعيهم أنت، وسأضعهم أنا فى الفرن وأقوم بطهيهم.

الطفلة: لا أستطيع عملهم.

الأم: تتذكرى أن عليك فرد العجين وترقيقه.

الطفلة: نعم.

الأم: انثرى بعض الزبيب أعلاه.

الطفلة: نعم.

الأم: ثم قومى بطى قطع العجين، ولفّى كل قطعة على هيئة كرة.

الطفلة: نعم.

الأم: وستقوم أمك بمسح الصينية بالسمن.

الطفلة: نعم.

الأم: وضعيهم أنت فى الصينية، مثلما فعلت من قبل. كان طعمهم جميلا.

الطفلة: أوه، أعرف الكعك الصغير المستدير!

الأم: مثل الذى كنت تصنعينه عندما جاء جدك للزيارة فى تلك الليلة.

وبعد ذلك ناقشتا عدد الكعكات التى تصنعانها، وتؤكد والدة "دونا" مرة أخرى على الدور الحاسم الذى يقوم به الأب كعائل للأسرة:

الطفلة: سآكل الكعك كله.

الأم: أوه، إنك تتحولين إلى بنت أنانية، هل أنت كذلك؟

الطفلة: ويمكن لوالدى أن يأخذ واحدة؟

الأم: كل هذا؟ والدك الكبير المسكين الذى يعمل طول النهار، ويحصل على بعض النقود نتيجة لعمله، ويشترى لك الشبشب، وتنوين إعطائه كعكة واحدة فقط؟

الطفلة: اثنتان.

الأم: اثنتان؟ هل هذا هو كل ما سيحصل عليه؟

الطفلة: ثلاثة.

وقررتا أن تأخذ "كيرى" كعكتين، وأن تأخذ "دونا" ووالدتها اثنتين لكل منهما أيضا، وأن والدها (بافتراض أنه أهم عضو فى أعضاء العائلة) يأخذ ثلاثة. وبعد ذلك حاولتا أن تحسبا كم سيكون مجموع عدد الكعكات. وكانت تلك عملية طويلة و متشابكة، حيث أرادت والدة "دونا" من ابنتها أن تساعدها فى حساب هذا العدد، وأثناء القيام بالعمليات الحسابية، ارتبكتا فى حساب كميات الكعك المطلوب توزيعه:

الأم: حسنا، إذا كنت أنت ستأخذين كعكتين، ويأخذ أباك اثنتين، كم عدد تلك الكعكات؟ وترفع إصبعين، وتليهما برفع اثنين آخرين)

الطفلة: ثلاثة.

الأم: لا.

الطفلة: أربعة.

الأم: هذا صحيح. وإذا أخذت أمك اثنتين أُخريين، ما المجموع؟ أربعة، واثنتان... (وترفع إصبعين آخرين)

الطفلة: أربعة و(الصوت غير واضح)

الأم: إذا كانت تلك أربعة (وترفع أربعة أصابع) فهذا يجعلهم (وترفع أصبعا آخر)؟

الطفلة: خمسة.

الأم: وهذا يجعلهم (و وترفع أصبعا آخر)؟

الطفلة: أربعة.

الأم: لا، يصبح الناتج خمسة (وتشير للخمسة أصابع المرفوعين أمامها بالفعل)

الطفلة: خمسة.

الأم: خمسة وواحد آخر يساوي...؟

الطفلة: ستة.

الأم: هذا صحيح. الآن إذا كنت أنت ستأخذين اثنتين، وتأخذ أمك اثنتين، ويأخذ أبيك اثنتين، فهذا يساوى ست كعكات، وإذا كانت "كيرى" ستأخذ اثنتين،... تلك ستة (وترفع ستة أصابع مرة أخرى) وواحدة أخرى تجعلهن...؟

الطفلة: خمسة.

الأم: لا.

الطفلة: ستة.

الأم: نعم، وما الذى يأتى بعد ستة؟

الطفلة: ثمانية.

الأم: لا.

الطفلة: تسعة.

الأم: لا.

الطفلة: عشرة.

الأم: لا.

الطفلة: ثمانية.

الأم: لا، بعد الرقم ستة، ماذا بعد ستة؟

الطفلة: تسعة.

الأم: لا، سبعة.

الطفلة: لا، ليس سبعة!

الأم: تسعة لا تأتى بعد ستة، بالتأكيد سبعة.

الطفلة: تقول مُدرستى "واحد، اثنان، ثم ستة".

الأم: حسنا، عليك أنت تحسبى لأنك لن تعرفى عدد الكعكات الصغيرة التى عليك أن تصنعيها...

واستمرتا فى حساب عدد الكعكات على أساس أن كل واحد من أفـراد الأسرة سينال اثنتين، توصلتا أخيرا للمجموع بأنه ثمانية. ومع ذلك أضـافت والدة "دونا" تعقيدا جديدا عندما قالت إنهما لو صنعتا عشر كعكات، فيمكن أن تأخذ "دونا" اثنتين معها للمدرسة فى اليوم التالي. وقررت "دونا" أنها تريد أن تأخذ خمس كعكات للمدرسة (رافعة خمسة أصابع وهى تقول ذلك) وتصـنع خمسة لهذا اليوم (وترفع الخمسة أصابع الأخرى). وشرحت لهـا أمهـا أن معنى ذلك أنهم سيحصلون جميعا على عدد أقل من الكعكات فى ذلك اليـوم سينال كل واحد كعكة واحدة فى الحقيقة، وتبقى واحدة زيادة:

الأم: من سيأخذ الكعكة الزائدة؟

الطفلة: أنت.

الأم: أوه، أنا سآخذ اثنتين، وأنت تأخذين واحدة، وبابا يأخذ واحـدة، و"كيرى" تأخذ واحدة؟

الطفلة: نعم.

الأم: أوه، وهو كذلك... أنا سعيدة أننا انتهينا من هذه الحسبة.

كان من الواضح أن "دونا" لم تتابع أمها خلال العملية الحسابية بأكملها؛

وفى الحقيقة، لو أن طفلة فى سنها أتقنت جميع عمليات الجمع التى تضـــمنها الحديث لصار ذلك أمرا يدعو للدهشة. ومع ذلك، فقد أدركت الطفلة شيئا مما كانت تفعله الأم، وبدا عليها أنها كانت تفهم الطريقة التى كانت تقدم بها أمها المسألة لها. وسواء حدث ذلك عن طريق البداهة أو التخطيط، فــإن والـــدة "دونا" استخدمت فى الحقيقة عددا من الإستراتيجيات الجيدة لتجزئة المســألة، مما جعلها أسهل وأكثر تحديدا. لقد استخدمت أصابعها لتمثل بها الكعكــات؛ والأصابع التى كانت ترفع لأعلى كانت هى التى يتم حسابها، ثم تضيف إليها كعكات جديدة. إضافة لذلك، جزأت جمع كعكتين ليصـــبح عمليتـــى جمـــع منفصلتين بإضافة كعكة واحدة فى كل مرة. وفى نفس الوقت، قامت بـــربط المسألة بمعرفة "دونا" بتسلسل الأعداد (الذى عرضناه مـــن قبـــل)، وذلـــك بسؤالها عن العدد الذى يأتى بعد الرقم ستة، وما إلى ذلك.

وفى نهاية فترة بقائنا فى المنزل، كانت "دونا" وأمها تناقشان الذهاب لمنزل جدتها فى عطلة نهاية الأسبوع والعمل فى الحديقة هنـــاك. وأخبـــرت والدة "دونا" ابنتها أن تأخذ معها مقصها الصغير وتساعد فى قطع الحشائش:

الطفلة: لا يمكن لمقصى أن يقطع شيئا من الحشائش.

الأم: كيف تعرفين ذلك؟ إنك لم تجربيه؟

الطفلة: جربته بالأمس.

الأم: لا لم تفعلى ذلك.

الطفلة: ذهبت، ولم يقطع شيئا.

الأم: حسنا، فى الحقيقة ليس من المفروض أن يقطع الحشائش، ألـــيس كذلك؟

الطفلة: وعلبة السجائر؟

الأم: عفوا؟

الطفلة: علبة السجائر؟

الأم: علبة السجائر نعم. يقطع علبة السجائر لأن...

الطفلة (مقاطعة) مقصى لا يقطع علبة السجائر.

الأم: ماذا؟

الطفلة: لا يقطع علبة السجائر.

كشفت"دونا" عن عدم ملاءمة اقتراح أمها الأول غير المقبول منطقيا بأنها يمكن أن تساعد فى قطع الحشائش بمقصها الصغير، وأظهرت لها أخيرا أنه لا يقطع حتى علبة السجائر. وعند هذا الحد، لم يكن لأمها خيار سوى تغيير موضوع الحديث، وفعلت ذلك بطلبها منها أن تنزل من فوق المنضدة.

تكلمت "دونا" مع أمها كلاما كثيرا، مثلها مثل غالبية البنات فى دراستنا – دار بينهما تسع وستون محادثة خلال فترة ما بعد الظهر – وسألت عددا هائلا من الأسئلة – سبعة وسبعون سؤالا من بينهم ثمانية وعشرون سؤالا سببيا. واشتركت مع أمها بالتساوى تقريبا فى البدء بالحديث وإطالة مدة بقائه. وكما اتضح نتيجة غزارة ما رويناه عنهما، أنهما ينتميان للأقلية من أسر الطبقة العاملة الميالة للمنازعات الشديدة التى يهتم فيها الكثير من الحديث المتبادل بين الأم وابنتها بالتهذيب وضبط النفس. لقد بدأ ثلثا المحادثات التى بادرت بها والدة "دونا" بملاحظة حول السيطرة والتحكم. وبدأت حوالى نصف المحادثات التى بادرت بها "دونا" بطلب ما. واشتمل ثلث محادثاتهما على المنازعات، وكان أكثر من نصف أسئلة "دونا" السببية عبارة عن أسئلة "اعتراضات أو تحديات".

ومع ذلك، وكما رأينا، فإن ذلك لم يعن أن اللغة كانت لا تُستخدم فى أغراض بسيطة، أو أنه لم يتم تقديم قدر طيب من المعلومات والتفسيرات لـ"دونا". وقد بررت والدة "دونا" موقفها فى ٦٠٪ من المنازعات التى حدثت

بينهما. وقامت كل منهما بعقد مقارنات وتعميمـــات، واســترجعتا أحــداثا، وناقشتا أمورا سوف تحدث فى المستقبل، وقــدمتا تفســيرات، واســتخدمتا التراكيب اللغوية الخاصة بالجمل الشرطية ونتائجها.

ومع ذلك، وربما لأن سياق معظم محادثاتهما كــان حــول التهــذيب وضبط النفس، فإن قدر المعلومات التى قدمت للطفلة "دونا" كــان محــدودا نسبيا، وتركز حول سلوكيات أعضاء الأسرة، والقيود المفروضة على أمها. وكانت الكثير من التفسيرات التى قدمتها الأم مختصرة وضمنية إلى حد ما، ولكنه عندما كانت تعتبر أن ذلك التفسير مهمًّا، كانت تتحول لتصــبح فــى منتهى الوضوح والبيِّنة من أمرها. وبدا أنها كانت ترى مسئولياتها التعليمية الخاصة فى اتجاه تشجيع المهارات المدرسية الرسمية أكثر مما تراهــا فــى التوسع فى المعلومات العامة والمفردات اللغوية التى تقدمها لابنتها.

وكانت والدة "دونا" من بين الأقلية من أمهات الطبقة العاملة اللاتى لم تتقبل الرأى القائل بأن اللعب له أهميته. وكانت تعتبره أكثر كطريقة لشــغل وقت "دونا". وربما لهذا السبب قضت الأم القليل جدا من الوقت وهى تلعــب معها، وتنظم لها وتقترح عليها أنشطة لعب محددة لتؤديها بمفردها. وعنــدما كانت تلعب لوقت قصير مع "دونا"، فما كان ذلك إلا لتبــدأ فــى دغــدغتها، وتمثل معها مسابقات فى القتال، وكانتا تستمتعان سويا بها أيما استمتاع.

نرجو أن يكون هذا العرض لعصر يوم من حياة "دونا" فــى منزلهــا جرس إنذار لأولئك الذين يعتقدون أن هناك قدرا تعليميا ضئيلا فى بيوت مثل بيت "دونا". صحيح أن والدة "دونا" لم تكن تلعب معها، بل وكانت تتشــاحن معها باستمرار، لكن أسلوبهما فى التفاعل كان يقدم مواقف تعليمية حقيقيــة وواقعية للغاية.

(٨)

كيف صار حال الطفلات فى مدارس الحضانة؟

نناقش فى هذا الباب كيف صار حال الطفلات اللاتى رأيناهن فى البيت وهن فى مدارس الحضانة. ونصف الفوارق بين الطرق التعليمية والمناهج الدراسية والتأديب والانضباط فى مدرسة الحضانة عما هى فى البيوت، والطرق التى اختلف فيها كلام الطفلات مع المعلمات عن كلامهن مع أمهاتهن.

عالمان مختلفان

تدخل الطفلة عند انتقالها من البيت إلى المدرسة عالما مختلفا غاية الاختلاف. ويكون هذا الأمر واضحا جليا لو كان التعليم فى حجرة دراسة رسمية، ولكنه يظل أمرا حقيقيا بالنسبة للطفلة التى تحضر فى مدرسة حضانة غير رسمية. وربما كان أكبر الفوارق وأكثرها حسما بالنسبة للطفلة هو أنها تنتقل من موقع اجتماعى صغير جدا، تكون فيه شخصية مركزية، وتقضى الكثير من وقتها فيه وهى على اتصال بأمها، إلى مجتمع أكبر منه بكثير تكون فيه واحدة من بين عشرين إلى خمسة وعشرين طفلة. ورغم أن المُدرِّسة تكون عطوفة وعلى استعداد لتقديم المساعدة، إلا أنها لا تحابى واحدة من التلميذات بشكل خاص على حساب الأخريات؛ وزيادة على ذلك، فهى تعرف القدر الضئيل عن ماضيها، وعن حياتها خارج نطاق المدرسة، أو عن المستقبل المتوقع لها.

وهكذا، فبينما تنصب حياة الطفلة فى البيت على علاقة وطيدة للغاية مع شخص كبير أو أكثر، فإن الكبار هنا يصبحون عديمى الأهمية نسبيا فى حياتها. وتنطبق صحة هذا الكلام على وجه الخصوص على مدارس الحضانة البريطانية التى تكرس معظم أوقات اليوم المدرسى للعب الحر، بصرف النظر عن جماعة القصة واحتمال حضور حصة موسيقى، ويمكن

للطفلة الانتقال بحرية ما بين حجرة الدراسة وملعب المدرسة. لذا فإن جلَّ خبرات الطفلات تكون بعيدة عن المُدرسة، بل هى مع طفلات أخريات، فلا تشكل الكبيرات إذن تلك الخبرات، كما يحدث فى البيت. وقد تتم فى الواقع تفاعلات الطفلة مع العاملات فى المدرسة من قبيل الصدفة، وعادة ما تكن بطيئات الإيقاع عاطفيا. وما يصبح ذو أهمية بالنسبة للطفلة فى المدرسة هو علاقتها بالطفلات الأخريات، وخبراتها فى اللعب. وكانت المدرسة فى دراستنا تملك قدرا أكبر بكثير من أدوات اللعب عما يمكن أن يوجد فى البيوت، وكان من الواضح استمتاع الطفلات بالفرص التى يحصلن عليها فى الرسم بالألوان، واللعب بالرمل والماء، وبالركض والتسلق فى ملعب المدرسة. وكانت السعادة تبدو على جميع الطفلات فى المدرسة.

أهداف ومناهج مُدرِّسات الحضانة

ومع ذلك، فإن مدرسات الحضانة يهدفن للقيام بما هو أكثر من تزويد الطفلات بأوقات سعيدة فى المدرسة. وقد يبدو عليهن من وجهة نظر سطحية أنهن لا يفعلن شيئا سوى الإشراف على الطفلات وهن يلعبن. والحقيقة أنهن يفكرن مليا فى وسائل الربط بين تنظيم وترتيب بيئة وأماكن اللعب، وتفاعلاتهن مع الطفلات بأهدافهن التعليمية. ولقد أظهرت المقابلات مع مدرسات الحضانة البريطانيات أنهن عادة ما يضعن نصب أعيينهن تعزيز النمو الاجتماعى للطفلات كهدف أسمى يسعون لتحقيقه، بمعنى مساعدة الطفلات ليصبحن عضوات فى جماعة وليحققن الاستقلال عن أمهاتهن. وتضع المدرسة الأهداف الفكرية الذهنية فى المقام الثانى، وتُعبِّر المدرسات عنها بطريقة نموذجية باصطلاحات عامة للغاية " تنمية كافة الملكات الكامنة للطفلة " أو "تنمية المهارات الأساسية وقدرة الطفلة على الفهم والإدراك". وتحدد مُدرسات الحضانة عادة نمو الطفلة اللغوى، من خلال المحادثات فى المقام الأول، على أنها الهدف الثالث لهن. وهناك الكثير من المدرسات اللاتى يذكرن إعداد الطفلات للمدارس الابتدائية عن طريق وسائل معينة

منها تشجيعهن على الاستماع لما يقوله العاملون في المدرسة واتباع التعليمات على أنه هدف آخر.

ورغم وضوح معلمات مدارس الحضانة فيما يخص أهدافهن التعليمية فإنهن كثيرا ما يشعرن بالارتباك إذا ما سُئلن عن منهجهن الدراسي. ويرجع ذلك لأنهن ليس لديهن منهجا دراسيا مفهومه مجموعة محددة من المعارف والمهارات يقمن بتعليمها للطفلات خلال فترة زمنية محددة. وهن في الحقيقة لا يرين أنفسهن كمعلمات بقدر ما يرون أن دورهن هو تزويد الطفلات ببيئة تعليمية ثرية. لذا فإنهن، إذا ما تعمقن في التفكير أكثر، سيقولن عادة أن اختيار أدوات اللعب هو ما يشكل منهجهن. وبذلك فإنهن يعنين، على سبيل المثال، أن تقديم أوعية ذات أحجام وأشكال مختلفة لألعاب الماء يساعد الطفلة على تكوين وتطوير مفاهيم عن حجم الأشياء؛ وأن تزويدهن بقوالب بناء ذات أحجام وأوزان مختلفة تساعد الطفلة التي تقوم ببناء أبراج على فهم وإدراك العلاقات العرضية غير النظامية وتكوين مفاهيم خاصة بالتوازن. إضافة لذلك، تضيف المدرسات عادة أنهن بحديثهن مع الطفلة عما تقوم به من ألعاب، فإنهن يساعدونها بذلك على تعلم مفاهيم وصف الأشياء وخواصها، كمسميات حجم وشكل ولون تلك الأشياء. وقليلات جدا هن المدرسات، ولا يوجد منهن أحد بالتأكيد في دراستنا هذه، اللاتي تُعلمن القراءة والكتابة. ومع ذلك تجدهن يجادلن ويؤكدن أنهن يضعن حجر الأساس لتلك المهارات من خلال تقديم أنشطة تنمي التعرف على الشكل والنموذج، وخلق التناسق بين اليد والعين، وذلك بتطوير اللغة التي تتحدث بها الطفلات، وبمساعدتها على فهم العلاقة بين القصص والنص المطبوع.

وهكذا تختلف الأهداف التعليمية الصريحة للمدرسات عن أهداف الأمهات. كانت المدرسات تعتبرن أنهن يشجعن على التنمية والتطوير؛ وكن يعنين بذلك أنهن يقدمن بيئة مدروسة ومخططا لها بعناية تتعلم فيها الطفلات من خلال اللعب الذي تبادر كل طفلة بممارسته من تلقاء نفسها. أما الأمهات

على الجانب الآخر، فكن يرون دورهن التعليمى الخاص أكثر في "تعليم الطفلات"؛ وكن يعنين بذلك نقل المهارات كالقراءة والكتابة، وأمن الطريق، وتزويد الطفلات بمعلومات عن آفاق واسعة من المعرفة. وكان الموقف بهذا الشكل يدعو للسخرية بشكل أو بآخر، حيث إن الأمهات، وليس المدرسات، كن ينظرن إلى أنفسهن على أنهن "المعلمات" للطفلات.

وتماما كما وجدنا بعض التوافق والتشابه بين منهج الأمهات الصريح ونوع المعلومات التى قدمنها لبناتهن الصغار، وجدنا أن معظم أنواع المعلومات المتكررة التى كانت المعلمات تقدمنها فى المدرسة كانت تدور حول لعب الطفلة. كان عالم الحضانة يتكون فى الأساس من اللعب. وكانت العاملات فى المدرسة يصبَّن أسئلتهن للتلميذات عما كن يفعلنه، وكن يقدمن اقتراحات ويناقشن ويعرضن طرق استخدام أدوات اللعب. وكن يُعلمن الطفلات أيضا مفاهيم خواص وصفات الأشياء (حجم الأشياء، وعددها، وشكلها، ولونها، إلخ) فى سياق اللعب الذى كن يؤدينه. وكانت العاملات تلعبن مع مجموعة صغيرة من الطفلات من وقت لآخر، وذلك بتنظيمهن ولعب الأدوار الرئيسية فى الأدوار الخيالية عن المستشفيات مثلا، أو لعب الرقع كلعبة الحظ فى استخدام الصور. وكانت تلك المناسبات، على أى حال، نادرة بالنسبة لكل طفلة على حدة: كانت الأمهات تلعبن مع طفلاتهن أوقاتا أكثر بكثير من هيئات العاملين فى المدارس، رغم أن النسبة الأكبر من حديث الكبار مع الطفلات فى المدارس كانت تدور حول اللعب.

ومن جهة أخرى، قدمت الأمهات لبناتهن قدرا أكبر من المعلومات عن العلاقات الأسرية، والأطفال الرضع والشئون العائلية والمنزلية. كما قدمت الأمهات للبنات الصغار أيضا معلومات عامة تفوق ما قدمته المدارس لهن (من بينها معومات عن العلوم، والتاريخ والجغرافيا)، وناقشن معهن فى العموم مجالات أوسع نطاقا من الموضوعات عما فعلته مدارس الحضانة.

وهناك اختلاف ملحوظ آخر بين المدرسة والبيت وهو أن معظم الكلام فى المدرسة كان يدور حول "هنا" أى فى هذا المكان "والآن" أى فى الوقت الحاضر، وذلك لأن اللعب كان محور هذا الكلام. أما فى البيت، فكثيرا ما حدثت مناقشات حول أحداث خارج نطاق الوضع الحالى، بما فى ذلك ماضى الطفلة ومستقبلها، وكان ذلك ينطبق أكثر على بيوت الطبقة المتوسطة. لقد كان المنهج الدراسى فى المدرسة فى حقيقة الأمر أضيق فى أفقه بكثير عن منهج البيت، حيث إن المدرسة كانت تناقش قدرا أصغر بكثير من الأمور عما كان يحدث فى البيت. وهكذا، فإنه بانتقال البنات من المدرسة إلى البيت يوميا، كن يواجهن منهجا مختلفا، يهتم أحدهم أكثر بأنشطة اللعب ويقل اهتمامه بالعلاقات الأسرية، والشئون المنزلية، والعالم الاجتماعى.

التهذيب والانضباط فى مدرسة الحضانة

تتم عملية التهذيب والانضباط فى مدرسة الحضانة بطريقة لطيفة للغاية، وعادة ما تتقبلها البنات بصدر رحب حتى إنها تكاد تكون مخفية وبعيدة عن الأنظار مقارنة بالمشاحنات الكثيرة الواضحة للعيان التى تحدث فى البيوت. لذا فوجئنا عندما وجدنا نسبة متقاربة جدا من الملاحظات الخاصة بالسيطرة على البنات فى حديث الأمهات والمدرسات. (كان قدر السيطرة فى البيت يفوق قدره فى المدرسة بكثير، حيث إن الأمهات تكلمن مع بناتهن أكثر بكثير عما كان يحدث فى المدرسة). ومع ذلك كانت السيطرة تنصب على مسائل مختلفة فى المكانين.

توجهت جهود الأمهات فى الأساس لمنع حدوث تلفيات أو ضياع لمحتويات البيت، ولتعليم البنات الأخلاق الحميدة، ولحماية الطفلة من الخطر. أما المدرسة فكان لها أولويات أخرى. كانت البيئة مُقامة ومُعدة لاستخدام الطفلات ولسلامتهن، وكانوا يتحملون حدوث فوضى وعدم ترتيب للأشياء، بل وضياع أشياء، بل وكانوا يشجعون الطفلات على ذلك، ولكن بطريقة منظمة ويتم السيطرة عليها. ولم يكن تعليم كلمات من أمثال "من فضلك" أو

"شكرا" له أولوية عند المدرسات، وكانت معظم هيمنتهن وسيطرتهن منصبة على جعل الطفلات تتبعن الروتين المدرسى، كأن تسعى كل بنت للحصول على الحليب المخصص لها، أو تذهب بنفسها للملعب، أو تجلس للاستماع للقصة، أو تغسل يديها، وأن ترتدى المريلة أو تخلعها طبقا للتعليمات. وكن يتوقعن من التلميذات أيضا ركن أدوات اللعب بعيدا بعد الانتهاء من اللعب، وهذا إجراء لم تحاوله الأمهات إلا فيما ندر.

والسبب فى أن السيطرة والتحكم بدتا مخفيتين عن الأعين نسبيا فى المدرسة هو أن الطفلات قلما اعترضن عليهما. لقد أظهرنا فى الباب السادس أن بعض البنات الصغار أمضين جزءا كبيرا من أوقاتهن فى البيت يتنازعن ويتشاحن مع أمهاتهن. أما فى المدرسة، فلم يحدث أن تنازعت ثلاث عشرة طفلة مع العاملين فى المدرسة إطلاقا. كانت نسبة ١٥٪ فى المتوسط من محادثات الكبار مع الطفلة فى البيت تشملها منازعات وخلافات بينما كانت النسبة فى المدرسة ٣٪ فقط.

والشىء الغريب اللافت للنظر، أنه طبقا لما هو معروف بأن معظم مدرسات الحضانة تعطين أولوية "لدعم النمو الاجتماعى للطفلات والتشجيع على زيادته"، ومع ذلك لم تهتم التفاعلات بين العاملات فى المدرسة وبين الطفلات بهذه المسألة إلا فى حالات قليلة نسبيا. وقلما كان يحدث شكل من أشكال السيطرة والتحكم كأن يُطلب من البنات أن تأخذ كل واحدة دورها فى أداء شىء ما، وأن تشارك الأخريات فى أمور معينة، وأن تتسم بالرحمة والعطف على الآخرين، وأن تبتعد عن الشجار مع الغير، إلخ. (ما نسبته ١,٣ مرة فى الساعة)، وهذا معدل أقل فى حدوثه بكثير عن معدل التعليمات باتباع الروتين اليومى وبترتيب الأشياء ووضعها فى مكانها الصحيح (٦,٥ مرات فى الساعة). أما عن الموضوعات الخاصة بتزويد البنات بالمعلومات على سبيل المثال، شرح كيف تشعر طفلات أخريات فى مواقف معينة، أو تقديم اقتراحات لتفاعلات إيجابية ("يمكنك فعل ذلك عندما ينتهى "جون" من عمله"؛ أو "لو رفعتى الكتاب بهذا الشكل، فإن الآخرين سيرونه بوضوح") فقد

كانت تحدث بمعدل أقل من معدل حدوث مناقشات حـــول اللعـــب، وحـــول "المفاهيم الخاصة بالخواص والصفات المميزة للأشياء". وفى الحقيقة، شـــكل الكلام من هذا النوع حوالى نفس نسبة كلام المدرسات ونسبة كلام الأمهات: وبعبارات مطلقة لا ريب فيها، فإن ذلك كان يحدث فى البيت بمعدل يفـــوق كثيرا ما كان يحدث فى المدرسة. وربما كان تفسير ذلك أنه بينمـــا كانـــت المدرسات ترين المدرسة على أنها تقدم المكـــان المناســـب لنمـــو البنـــات الاجتماعى، فقد اعتقدن أن أفضل شىء هو السماح لحدوث هذا النمـــو دون تدخل الكبار كلما أمكن ذلك.

وهكذا كان على البنات الصغار أن يتعلمن قانونا جديدا للســـلوك فـــى المدرسة. لقد كانت بعض المسائل التى يصرون عليها فى المدرسة أقل فـــى أهميتها بكثير عنها فى البيت – على سبيل المثال، ترتيب المكان، أو الجلوس فى الزمان والمكان اللذين تُوجِّهن إليه. وكان السلوك غير المقبول فى البيت على سبيل المثال سكب الماء أو ألوان الرسم على أرضية الحجـــرة مُجـــاز ومسموح به فى المدرسة. وحيث إنه لم تكن هناك سوى أمثلة قليلـــة للغايـــة لعدم الانصياع للأوامر من جانب الطفلات، فلابد من أنهن قد وجـــدن هـــذا الانتقال من حال إلى حال هيِّنا ويسيرا نسبيا. وأحيانا تعتقد العـــاملات فـــى الحضانة أنهن يفضلن ويشجعن الأنماط الرقيقة اللينة من التحكم والســـيطرة عن سواها – "هل تحبين أن تأتى إلى هنا؟" – وأنهن يقدمن صعابا ومشاكل من نوع خاص لطفلات الطبقة العاملة المتعادات على الطرق المباشرة فـــى التعامل معهن. وفى الحقيقة، لقد وجدنا أن العاملات فى مدارس الحضانة كن عموما يستخدمن طرقا مباشرة فى التعامل، لاسيما عند تعاملهن مع أكثر من طفلة مثلا: "ادخلن فى هذا المكان، من فضلكن!" وعلى أى حال، فقلما بدا أن الطفلات يسئن فهمهن، رغم احتمال حدوث مشاكل عنـــدما بـــدأن حيـــاتهن المدرسية وعندما بدأنا تسجيلاتنا، كانت الطفلات فى عينتنا قد أمضين جميعا بالفعل فترة زمنية معينة فى مدارس الحضانة.

والفارق الثانى بين البيت والمدرسة الذى تعرضنا له بالفعل من قبل كان القدر القليل نسبيا من الكلام بين الكبار فى المدرسة والطفلات. فى المتوسط، شاركت البنات الصغار فى عشر محادثات فى الساعة مع العاملات فى المدرسة، مقارنة بسبعة وعشرين محادثة مع أمهاتهن فى البيوت. ويشمل هذا الحساب كل المحادثات مع مجموعات البنات والتى كانت طفلاتنا فى الدراسة جزء منه، فيما عدا المناسبات النادرة التى كانت المدرسة تخاطب فيها الفصل بأكمله. وكانت نسبة الكلام من شخص لآخر أقل بكثير من معدلها فى البيوت.

وكانت كثير من المحادثات المدرسية مختصرة وقصيرة للغاية. وعموما، كانت ثلثا المحادثات الكلية هناك تتكون من ستة أدوار من الكلام أو أقل من ذلك؛ بينما كان متوسط طول المحادثات فى البيوت ستة عشر دورا من الكلام، وهو ما يساوى بالضبط ضعف متوسط طول المحادثات بين العاملين فى المدرسة والطفلات. وككل، إذن، كان عدد مرات الكلام بين الكبار والطفلات فيما يتعلق بأدوار الكلام فى البيت أربعة أضعاف نظيره فى المدرسة.

ولم يكن ما وجدناه غير متوقع. إن معدل كلام الكبار مع الطفلات أقل فى المدرسة بكثير عنه فى البيت، وتقضى الطفلات معظم الوقت فى المدرسة وهن يلعبن مع طفلات أخريات، أو كل طفلة على حدة. وعلى أى حال، فإن معنى ذلك أن العاملات فى المدارس لا تتاح لهن سوى فرص ضئيلة لمعرفة البنات كأفراد، كل بنت على حدة. كما أن ذلك يثير مشاكل لأولئك الذين يرون إرسال البنات للمدارس على أنه وسيلة لتعرضهن لقدر أكبر من لغة الكلام من جانب الكبار. وبالطبع، فإذا كان كلام المدرسات "تعليمى" بشكل أكبر من كلام الأمهات، فقد لا يهم ألا يوجد منه سوى القليل. وسنحاول فيما بعد فى هذا الباب تقييم ما إذا كانت تلك هى القضية أم لا.

وفى نفس الوقت، ينبغى أن نلاحظ أن رجحان كفة المحادثات القصيرة جـدا فى المدرسة تثير فى الحال أسئلة حول فائدتها من الناحية التعليمية. ولا يعنى هذا أن هناك أى ميزة أو فضيلة فى المحادثات الطويلة التى قد تكون مكررة فى كثير من أجزائها أو قد تكون متقطعة وغير ذات منهج أو هـدف بينمـا يغلب أن تحتوى المحادثة القصيرة على كل ما هو مطلوب. وإليكم مثـالين لمحادثات قصيرة لكن كلا منهما توفى بالغرض منها تماما:

الطفلة: هل يمكنك أن ترفعينى لأنزل من هنا؟

إحدى العاملات: هيا إذن، واحد، اثنان، ثلاثة.

إحدى العاملات: ممكن لو سمحت تلقين بهذه بعيدا، إنك طفلة طيبة.

الطفلة: لماذا، هل سنقوم بعملية ترتيب للمكان؟

إحدى العاملات: نعم، سنقوم بذلك يا حبيبتى.

ومع ذلك، فإن أى استكشاف للمعنى، أو مناقشة لموضوع من وجهات نظر مختلفة، أو أى محاولة للربط بين مجالات مختلفة من الخبرة، يستغرق وقتا حتى يتطور، كما شاهدنا فى الباب الخامس.

وواضح أنه ليس من السهل على المُدرسة عقد محادثات طويلـة. لأن البنات فى فصلها ينشغلن فى أنشطة كثيرة مختلفة، نجدها تتجه لأن تمضـى وقتها متنقلة من طفلة لطفلة أخرى أو من جماعة صغيرة مـنهن لجماعـة أخرى. وحتى لو قررت المدرسة فعلا أن تمضى وقتا أطول فى المحادثة مع طفلة واحدة فإن نواياها قد تتعثر بسبب طلبات طفلات أخريات للمساعدة أو للاهتمام بهن. ولقد أكدت دراسة أخيرة فى أربعين مدرسة حضـانة صـحة نتائج بحثنا حين وجدت أن متوسط مدة محادثات العاملين فى المدارس مـع أطفال الحضانة كان اثنين وثلاثين ثانية.

المحافظة على استمرارية المحادثة

عندما استمعنا للمحادثات التى سجلناها فى المدارس، كان من الواضح

أنها لم تكن فقط أقصر من محادثات البيوت، لكنها أيضا كان يسودها كلام الكبار بشكل أكبر بكثير من المحادثات التى كانت فى البيوت. وكانت المُدرسات هن اللاتى ينزعن إلى استمرارية المحادثة، وهن اللاتى يؤدين معظم الكلام فيها.

لقد درسنا موضوع من يسود المحادثة ويتحكم فيها من عدة نواحٍ مختلفة. نظرنا أولا لكل دور من أدوار الكلام فى المحادثة وقمنا بتصنيفه طبقا لما إذا كان هذا الدور يدعم المحادثة ويشجع على استمراريتها أو لا. وتشمل أمثلة دعم المحادثة والتشجيع على استمراريتها التعليق على إسهم الطرف الآخر فيها؛ أو تقديم تعليق تلقائى، لكنه مرتبط بموضوع الحديث؛ وطرح سؤال ما. وفى المقابل فإن مجرد الإجابة على سؤال أو الإقرار بصحة ملاحظة ما، لا يقدمان دعما للمحادثة واستمراريتها. فى البيوت، أسهمت الطفلات، فى المتوسط، بنصف التعليقات الداعمة للمحادثة تقريبا (٤٧٪). ومع ذلك، أسهمت نفس البنات بنسبة ١٩٪ فى دعم المحادثات فى المدرسة. وكان الشكل المميز للمحادثات المدرسية عبارة عن دورة سؤال وجواب، وكان دور البنات فيها يقتصر فقط على إجابة الأسئلة الموجهة لهن.

وسيطرت هيئة التدريس فى المدرسة على المحادثات أيضا بقدر الكلام الذى يتفوهن به فقط. وكان متوسط ما يقلنه عندما يحل الدور عليهن فى الكلام أربعة عشر كلمة فى كل دور مقارنة بخمس كلمات فى الدور بالنسبة للطفلة. أما فى البيت، فكانت كمية كلام الأم والطفلة متوازنة أكثر بكثير عما كان يحدث فى المدرسة، أسهمت الأمهات فى المتوسط بثمانى كلمات فى الدور لكل منهن، بينما أسهمت البنات بست كلمات.

ومن بين الطرق الممكنة الأخرى للسيطرة على المحادثة هو ميل إحدى المشاركتين للمبادرة بالحديث فيها. ولم تسد هيئة العاملين فى المدارس المحادثات بهذه الطريقة، وكانت الطفلات هن اللائى يبدأن الحديث فى أكثر من نصف المحادثات بقليل، سواء فى البيت أو فى المدرسة. وفى كلا الموقعين، لم يكن السبب الغالب الذى يجعل البنات يبدأن المحادثة، كما قد

يبدو للوالدين، هو طرح سؤال ما أو القيام بطلب ما، ولكن نقل معلومات، كثيرا ما كانت من مجموعة: "انظر لما أفعله الآن". وبدأ ما يقرب من نصف تواصل الطفلات مع الكبار بقولهن، "عندى شيئا أود أن أقوله لك".

وقد يبدو للوهلة الأولى أن هناك تناقضا فى أن البنات الصغار كان يمكنهن البدء بالحديث بعبارة: "عندى شيئا أود أن أقوله لك" للمدرسات ولأمهاتهن على السواء، لكن المحادثات فى المدرسة كانت أقصر، كما كانت المدرسات تسودها وتسيطر على مجرياتها. ويرجع تفسير ذلك فى جزء منه لاتجاه هيئة العاملين فى المدرسة للتجاوب مع مبادرة الطفلة بالتواصل بسلسلة من الأسئلة. وإليكم مثالين على ذلك:

الطفلة: (وهى تشد طائرة ورقية): إنها تطير.

المُدرسة: هل انصلح حالها؟

الطفلة: نعم.

المُدرسة: هل طارت مع الريح خلفك؟

الطفلة: نعم. (وتجلس)

الطفلة: (وهى تلعب بقطعة من الصلصال) صنعت مقعدا للسيدة.

المُدرسة: أوه! إنها فكرة جيدة. هل تريدين منى إعادة ما تم صنعه من أشياء من طين الصلصال هنا؟ (مشيرة إلى مجسمات أخرى مصنوعة من طين الصلصال) هل ستصنعين كرسيا آخر؟ هل تريدين وضع هذه السيدة على الكرسى؟

الطفلة: نعم.

المُدرسة: أم هل تريدين وضع كرسى آخر؟

الطفلة: أريد وضع تلك السيدة عليه.

المُدرسة: هل تريدين أخذ فنجان الحليب الكبير أيضا؟ هل تريدين أخذ ذلك أيضا؟ (فنجان الحليب الكبير)

الطفلة: لا.

تجاوبت المدرستان لتواصل الطفلة فى هاتين المحادثتين بطريقة إيجابية، لكن الأسئلة والاقتراحات التى طرحتاها (لاسيما فى المثال الثانى) أخذت مبادرة المحادثة من الطفلة، وقامت بدور فعال فى اختصار مدة المحادثة وإنهائها.

وبدا أن قصر مدة المحادثات المدرسية فى بعض المناسبات كان يرجع إلى الإجابات الآلية من جانب المدرسات على أسرار وخصوصيات الطفلة. وقد أظهرت دراسة سابقة قامت بها إحدانا "بربارا تيزارد" أن الإجابة من نوع، "هل فعلت ذلك حقا؟" أو "كم أن هذا شيء جميل"، يغلب أن تجعل التواصل مع البنات الصغيرات مدته قصيرة. وكثيرا ما كانت المحادثات تنتهى أيضا عندما يُساء فهم ملاحظات الطفلة، ولم تفطن المُدرسة لسوء الفهم هذا.

الوسائل التعليمية للمدرسات: طرح الأسئلة

وكان استخدام المُدرسة للأسئلة كأداة تعليمية من بين الفوارق الملفتة للنظر بين محادثات البيوت والمحادثات المدرسية. وكان هذا الفارق هو الذى نتج عنه ذلك الشكل المميز للمحادثات المدرسية الذى لاحظناه من قبل. وجرت العادة أن تنتقل المُدرسة من طفلة إلى طفلة أخرى وتسألها عن اللعب الذى تؤديه. وربما كان هذا المنهج فى طرح الأسئلة هو المنهج البارز على وجه الخصوص فى مدارس الحضانة التى قمنا بدراستها بسبب التأثير الهائل والسائد فى ذلك الوقت لعالمة النفس التربوية البريطانية: "جوان تاف" لقد شددت " تاف" على أنه من بين الأدوار المهمة لمدرسى ومدرسات الحضانة ورياض الأطفال دعم وتشجيع قدرة الأطفال على استخدام اللغة عن طريق

نوع خاص من الحوار. وكان نوع الحوار الذى تنصح "تاف" به هو طـرح الأسئلة التى تتطلب للإجابة عليها استخدام مهارات محددة فى التفكير. ولقـد أطلق "ماريون بلانك" على الأسئلة من هذا النوع اصطلاح "مطالب فكريـة معرفية".

ولا تشمل جميع الأسئلة بالضرورة مطلبًا فكريا معرفيا. لنفرض، مثلا، إن أخرج شخص كبير أنبوبة بها قطع حلوى صغيرة وسأل، "ما لون الحلوى التى تحبين تناولها؟" إن الطلب الفكرى المعرفى من الطفلة هنا يكاد لا يُذكر. صحيح أن عليها أن تذكر اسم لون ما، ولكنه ليس هناك سببا يجعلها غيـر قادرة على ذكر اسم أى لون تختاره، ولا تخبرنا إجابتها، "اللون الأخضـر" مثلا أى شيء عن فهمها لكلمة "أخضر". وفى المقابل، لنفـرض أن الطفلـة اختارت حلوى خضراء ثم سألتها المدرسة، "ما لون هذه الحلـوى؟" تكـون الطفلة هنا قد سُئلت عن مهارة معرفية فكرية محددة وهي: قدرتها على تحديد وتسمية اللون "الأخضر". وبالطبع، فإن الإجابة الصحيحة فـى حـد ذاتهـا لا تثبت أنها تفهم كلمة "أخضر" فهما كاملا، بنفس القدر الذى لا تثبـت بـه الإجابة الخاطئة أنها لا تفهم معنى تلك الكلمة. ويكون مـن المطلـوب هنـا إجراء بحث وتحرٍّ إضافى لتحديد مجال معرفتها بالشيء. وعلى أى حـال، فإن النقطة التى نود أن نشير إليها هو أن السؤال الثانى يشكل طلبا معرفيـا محددا للطفلة، أما السؤال الأول فلا يؤدى هذا الغرض.

وتختلف الأسئلة أو الطلبات المعرفية بشكل كبير من حيث صعوبتها. وتتبعنا تصنيف "ماريون بلانك" لها طبقـا لمسـتوى الأفكـار التجريديـة الموجودة فيها. ووجدنا أن أدنى مستوى فى القياس يتضمن أسئلة يمكـن أن تُطرح على طفل فى المرحلة الأولى من مراحل النطق بكلمات مفهومة، بينما يتضمن أعلى مستوى أسئلة قد يصعب حلها على من هم فى سن الخامسـة. وعلى الطفلة أن تستخدم كلمات تعكس فكرها فقط، ومن أمثلة ذلك، ما اسـم هذا الشيء؟ ماذا كان اسم ذلك الشيء؟ أما فى المستوى التجريـدى التـالى

فعليها أن تستخدم اللغة لتتخطى بها المعلومات الخاصة بالإدراك الحسى بحيث تستطيع أن تتنبأ، وتشرح، وتعقد مقارنات، وتجرى تعميمات، وتدخل كوسيطة بين طرفين: "ماذا يحدث بعد ذلك، فى رأيك؟" "لماذا غادر الحجرة؟" "كيف سيعود إلى منزله؟". ولكى تستطيع الطفلة الإجابة عن أسئلة من هذا النوع، فإنها لا تستطيع أن تعتمد على ذاكرتها ومدركاتها الحسية فقط، ولابد لها من أن تفكر بعمق فيما ينطبع فى ذهنها نتيجة خبراتها السابقة كما تفكر فى العلاقات بين الأشياء والأحداث المرتبطة بها، إضافة إلى التعبير بالكلمات عن فكرها وفهمها للأمور بذكاء. بمعنى آخر، فإن أمثال هذه المطالب أو الأسئلة تتطلب عادة ما أسميناه من قبل "الاستخدام المعقد للغة" إذا كان لها أن يُجاب عنها بشكل مرضٍ.

وبالطبع قد تشمل الأسئلة العادية تماما طلبا معرفيا، كما يحدث عندما يسأل أحد طفلة، "ماذا كنت تفعلين فى الحديقة؟" أو "لماذا صعدت للدور العلوى؟". وكانت الصفة المميزة الخاصة لاستخدام المُدرسة للمطالب أو الأسئلة المعرفية الحسية هى أن ما يقرب من نصفها كانت طلبات "اختبارية" تسألها المدرسة ليس بدافع حب الاستطلاع، ولكن لغرض مزدوج يجمع بين تشجيع مهارات التفكير اللغوية الشفهية للطفلة وتقييم تلك المهارات. وكانت تلك الأسئلة فى العادة تُطرح بشكل مركز ومتتابع، وتنتظم حول هدف تعليمى معين.

إن استخدام الأسئلة التى تحفز وتحث على التفكير طريقة لها احترامها وتبجيلها منذ أيام سقراط، وهى جزء مهم من مخزون الحقائق والمعلومات التى يتحلى بها المدرس ويستخدمها. وبالتأكيد فإن هذه الطريقة تتطلب مهارة لاستخدامها. إن الأسئلة التى يتم طرحها بالمستوى الصحيح يمكن أن تحافظ على يقظة الأطفال واهتمامهم، وتسمح للمدرس فى نفس الوقت بتقييم معلوماتهم. وسنعرض فى هذا الباب فيما بعد مثالا لمحادثة ناجحة من هذا النوع تدور حول أحد الكتب. ومع ذلك، فكانت هناك مناسبات أخرى كثيرة لم تفرز فيها تقنيات وأساليب هذه الطريقة نتائج طيبة.

وسوف نناقش الآن محادثتين توضحان نوع المصـــاعب المُعرَّضـــة للحدوث عند استخدام هذه الطريقة مع البنات الصغيرات. فى أول محادثـــة كانت "جويس" تفرد قطعة من الصلصال عندما جلست مدرستها بجوارها:

١- المدرسة: ماذا ستصبح هذه القطعة من الصلصال يا "جويس"؟

٢- الطفلة: (لا تجيب)

٣- المدرسة: كيف تصنعينها؟

٤- الطفلة: أفردها.

٥- المدرسة: إنك تفردينها، أليس كذلك؟ أليس ذلك شيئا جميلا؟ أوه، ما الذى يحدث لها عندما تفردينها؟

٦- الطفلة: يكبر حجمها.

٧- المدرسة: يكبر حجمها. هل تصبح أسمك مما كانت؟

٨- الطفلة: نعم.

٩- المدرسة: هل هى كذلك، أم هل تصبح أطول مما كانت؟

١٠- الطفلة: أطول.

١١- المدرسة: أطول. هل يداى أكبر من يديك؟

١٢- الطفلة: يداى صغيرتان.

١٣- المدرسة: يداك صغيرتان، نعم.

١٤- الطفلة: إنها تكبر (تعنى الصلصال). وتصبح أطـــول. وأطـــول. انظرى.

١٥- المدرسة: "تتمتم" نعم. ماذا حدث لها يا "جويس"؟

١٦- الطفلة: كبُرت.

١٧- المدرسة: كبرت فعلا. صدقينى.

هذه المحادثة غير معتادة على الإطلاق، وتحتوى على معالم متعـددة يتكرر بروزها على نحو غير متوقع فى محادثات المدرسة مع الطفلـة فـى مدارس الحضانة. وهى لهذا السبب تستحق منا التحليل بشىء من العمق.

لنضع فى الاعتبار ــ بادئ ذى بدء ــ السياق الذى تمت فيه المحادثة. لماذا تتكلم المدرسة مع الطفلة فى الأساس؟ واضح أن الحديث ليس لأن لدى "جويس" أى شىء تريد قوله للمدرسة فى تلك اللحظة بالذات. والحقيقـة أن المحادثة تحدث لأن المدرسة ترى فرصة لتقديم أفكار تعليمية معينـة (فـى حالتنا هذه ترتبط هذه الأفكار بحجم وشكل الأشياء) من خلال لعب الطفلـة بالصلصال.

والطريقة التى تستخدمها مدرسة "جويس" لتنفيذ هذا الهدف التعليمـى هى طرح سلسلة من المطالب المعرفية الغـرض منهـا "اختبـار" الطفلـة. وبصرف النظر عن السـؤال الأول، "مـاذا ستصـبح هـذه القطعـة مـن الصلصال؟"، فجميعها أسئلة تعرف المدرسة إجابتهـا مـن قبـل بالفعـل. ولا تتجاوب "جويس" بحماس مع هذه الطريقة. وتخفق فـى الإجابـة عـن السؤال الأول، وعندما تتجاوب مع الأسئلة، فإن ردودها تكون فـى أضـيق نطاق. وبصرف النظر عن لحظة قصيرة فى دور الكلام رقـم ١٢، عنـدما تريد "جويس" من مدرستها أن ترى ما يحدث لطـين الصلصـال، نجـد أن المحادثة من جانب واحد إلى حد كبير.

وكما رأينا، إن نوع طرح الأسئلة المستخدم هنا له ما يبرره بناء على سببين أساسيين. أولهما أن هناك من يرى أن المدرسة تستفيد من تعلـم مـا تستطيع الطفلة أداءه، وما تعرفه وما لا تعرفه. وطبقا لوجهة النظر هذه، فإن عملية طرح الأسئلة تلك ما هى إلا نوع من أنواع التقييم فى المقـام الأول. والتبرير الآخر هو أنه يتم تحفيز الطفلة عن طريق طرح مثل هذه الأسـئلة لتفكر فى نواحٍ معينة فى هذا الموقف الذى لم يحدث لها مثله من قبل. ومـن خلال إجاباتها على أسئلة المدرسة، ستبدأ فـى تكـوين مهاراتهـا اللغويـة

المعرفية الخاصة بها. وبناء على وجهة النظر هذه إذن، فإنه يمكن لمثل هذه الأسئلة أن تشكل وسيلة للتعلم.

ومن الصعب تبرير أى ادعاء من هذين الادعائين بنـــاء علـــى هـــذه المحادثة على وجه التحديد. لنأخذ بادئ ذى بدء الفكرة القائلة بأن المُدرســـة تحصل على تقييم دقيق عن قدرات "جويس". المشكلة هنا أن معظم إجابـــات "جويس" من الغموض بمكان بحيث إنه من المستحيل القول ما إذا كان فهمها وإدراكها لها قاصرا أم لا. فى الدور الرابع من الكلام، على سبيل المثـــال، تقول إن حجم الصلصال آخذ فى الكبر كنتيجة لاستمرارها فى فـــرده. وقـــد يعنى هذا أن "جويس" تعتقد فعلا أن هناك صلصال أكثر نتيجة لفردها لـــه، حيث إن "باياجت" يؤكد أن الأطفال الذين يفشلون فى أداء ممهـــم محادثتـــه يعتقدون بالفعل فيما يقولونه. ومن جهة أخرى، قد تكون قد استخدمت كلمة " أكبر " ببساطة بشكل فضفاض وغير دقيق لتصف الطول المتزايـــد لقطعـــة الصلصال. وتلتقط مدرسة "جويس" هذا الغموض (الدور ٥ فى الكلام) وتسألها ما إذا كان الصلصال يصبح أسمك مما كان، ولكن، مرة أخرى، من الصعب تفسير رد "جويس" عليها. هل تعتقد حقا أن قطعة الصلصال يزداد عرضـــها كلما استمرت فى فردها، أم هل تفتـــرض ببســـاطة أن المدرســـة تســـتخدم الاصطلاح " أسمك " وهى تقصد به طول قطعة الصلصال. فى الدور التاسع من الكلام تقدم المدرسة ملحوظة غريبة إلى حد ما فى المحادثـــة بســـؤالها "جويس"، "هل يداى أكبر من يديك؟" من المفترض أنها تحاول بذلك التأكد من فهم "جويس" لكلمة "أكبر"، غير أن رد الطفلة عليها لا يقدم معلومة مفيـــدة. صحيح أنها تقول إن يديها "صغيرتان"، لكن ليس من الواضح أنها فهمت فعلا أن يدى مدرستها "أكبر" حجما.

إن تفسير ردود الأطفال على الأسئلة الموجهة إليهم كوســـيلة لتقيـــيم نموهم المعرفى أو اللغوى مشكلة ناضل علماء الـــنفس التطويريـــون عـــدة سنوات من أجل إيجاد حل لها. لقد كرسوا كثيرا من مهاراتهم وإبداعهم فـــى تصميم خطط ومهام الغرض منها إنشاء ما يفهمه الأطفال من كلمـــات مـــن

أمثال "أكبر" أو "أكثر"، ومع ذلك فلا تزال نتائج كل ذلك غير حاسمة حتى الآن. ونحن لا نذكر هذا بالطبع كى نثبط همة أى مدرسة تريد أن تؤسس ما يمكن أن تتبغ فيه تلاميذها، ولكننا نريد فقط أن نبرز ضخامة هذه المهمة. ومن الصعب أن نرى فى هذه الحالة التى أمامنا على وجه الخصوص كيف يمكن لأى شخص أن يكون أكثر وعيا وإدراكا للأمور بعد دراسة ردود "جويس" على مُدرستها.

وموضع الجدال الآخر حول طرح الأسئلة على البنات الصغار بهذه الطريقة هو أنه يساعدهن على تعزيز النمو المعرفى واللغوى الخاص بهن. هل هناك أى دليل على أن نمو "جويس" المعرفى واللغوى قد تحسن هنا؟ مرة أخرى، من الصعب أن نتأكد من ذلك، من ناحية لأننا ينقصنا معايير كيفية الحكم على ما قد تكون "جويس" قد تعلمته، ومن ناحية أخرى لأننا لا نعرف ما الذى كانت مدرسة "جويس" تحاول أن تعلمها إياه. قد تكون المدرسة تحاول أن تبرز لها أن الصلصال يزداد طوله ويقل سمكه بالفرد. لو كان الأمر كذلك، فإن الشيء غير الواضح إذن هو: لماذا لم تقل لها ذلك مباشرة؟ وأكثر من هذا أنها ليس لديها سببا كى تعتقد أن "جويس" لم تكن تعرف ذلك فى أول الأمر. ولكن ربما كانت المدرسة تحاول أن تفهمها أن استخدام كلمة "أكبر" غير صحيح هنا، وأن تشجعها على استخدام كلمة "أطول" بدلا منها. لو كان الأمر كذلك، لبدا أنها قد نجحت نجاحا جزئيا، لأن الطفلة تقول فى الدور ١٢ من الكلام بشكل تلقائى أن قطعة الصلصال قد أصبحت "طويلة". ومع ذلك، فقد كان هذا الإتقان فى استخدام الكلمة قصير العمر، لأنه فى الدور ١٤ من الكلام تعود الطفلة إلى حيث بدأت: إن قطعة الصلصال كبر حجمها".

وتبعا للظواهر، قد يبدو أن كلا من المدرسة والطفلة لم تتعلما الكثير من هذه المحادثة. ومع ذلك، فهناك أكثر من نوع من أنواع التعليم. والذى يمكن أن تكون "جويس" قد تعلمته جيدا هو الخبرة فى نوع المحادثات التى تتوقع أن تشارك فيها مع أى مدرسة. و قد يكون ما حدث درسا مفيدا لها

كنوع من الإعداد لما سوف تقابله فيما بعد فى المدرسة. أما بالنسبة للمُدرسة، فقد تكون هذه المحادثة ببساطة قد أثبتت ما قالته لنا هى وزميلاتها قبل أن تتم عمليات التسجيل، بالتحديد أن "جويس" كانت تلميذة "ضعيفة" فى لغتها وحصيلتها اللغوية. إن ارتباك "جويس" وخلطها للكلمات المرتبطة بحجم الأشياء إضافة إلى حالة عدم التواصل العامة الخاصة بها وردها على الأسئلة والكلام الموجه لها بأقل عدد ممكن من الكلمات يغلب أن يديم الصورة التى كانت المدرسة قد كونتها عنها من قبل.

فى الحقيقة فإن محادثات "جويس" مع أمها فى البيت تظهر أنها تحظى بقدر من التآلف مع اللغة والتعود عليها يفوق بكثير ما يتوقعه المرء عند استماعه لمحادثاتها فى المدرسة.

قد تكون سلسلة المطالب والأسئلة كوسيلة تعليمية فنية، إذن، ليست ناجحة من حيث إنه لم يبدُ أن المدرسة أو الطفلة قد استمتعا بهذه المحادثة أو استفادتا منها.

ومن بين الأشكال المختلفة لحصص الأسئلة والطلبات المعرفية الحسية التى طالما لاحظناها فى المدرسة ما كان يحدث عندما كانت المدرسة تحاول استخلاص الإجابة "الصحيحة" من الطفلة. وتوضح المحادثة التالية هذه الطريقة. اقتربت "جون" (الطفلة التى رأيناها تلعب "الهويست بالضربة القاضية" مع أمها فى الباب الثالث) من مدرستها ومعها ورقة:

١- الطفلة: هل يمكنك قطع هذه نصفين؟ تقطعيها نصفين؟

٢- المدرسة: ما الذى تودين أن أقطعها بها؟

٣- الطفلة: مقص.

٤- المدرسة: بالمقص؟ (الطفلة تومئ برأسها بالموافقة) حسنا، اذهبى وأحضريه، هل ستفعلين ذلك؟

٥- الطفلة: أين هو؟

٦- المدرسة: ألقى نظرة حولك فى هذا المكان (الطفلة تذهب للخزانة، وتحضر مقصا منها) أين تريدين منى أن أقص الورقة؟

٧- الطفلة: هناك.

٨- المدرسة: أرينى مرة أخرى، لأنى لا أعرف بالضبط أين يجب أن ينتهى القص. (الطفلة تدل المدرسة على المكان الذى تريد أن تقص فيه الورقة) من أسفل ذلك المكان؟ الطفلة تومئ بالموافقة والمدرسة تقص الورقة إلى نصفين) كم عدد القطع الورقية التى معك الآن؟

الطفلة: (لا جواب)

المدرسة: كم عدد ما معك؟

الطفلة: (لا جواب)

المدرسة: كم عدد القطع الورقية التى معك؟

٩- الطفلة: اثنتان.

١٠- اثنتان. ماذا أكون قد فعلت لو كنت قد قطعتها لأسفل عند منتصفها؟

١١- الطفلة: قطعتان.

١٢- المدرسة: لقد قطعتها... هيه (تريد من الطفلة أن تقول "نصفين")

الطفلة: (لا إجابة)

المدرسة: ماذا فعلت؟

الطفلة: الطفلة (لا إجابة)

المدرسة: هل تعرفين؟ (الطفلة تهز رأسها بالنفى)

طفلة أخرى: اثنتان.

المدرسة: نعم، لقد قسمتها إلى قسمين. لكن... إنى أتساءل، هل يمكنك التفكير؟

١٣- الطفلة: من المنتصف.

١٤- المدرسة: لقد قطعتها من المنتصف. لقد قطعتها إلى نصفين! وها هو الوضع أمامك، الآن معك ورقتان.

إن أهداف المدرسة واضحة كل الوضوح. إنها لا تريد فقط أن تلبى طلب "جون"، لكنها تحاول أيضا أن تحول الموقف إلى موقف ذى قيمة تعليمية وذلك بتقديم فكرة رياضية بسيطة: بالتحديد، أنك لو قطعت ورقة إلى قطعتين متساويتين، تكون قد قسمتها إلى "نصفين". وكثيرا ما تتشجع مدرسات الحضانة على تقديم مفردات لغوية رياضية بهذه الطريقة: حقا، لو استمع كثير من حكماء التعليم لهذه المحادثة لباركوا لمدرسة "جون" على ملاحظتها للإمكانية التعليمية لهذا الموقف. ومع ذلك فإن المشكلة تكمن فى الطريقة التى تحاول بها تقديم هذا الفكرة.

فى الدور رقم ٨ من المحادثة، تسأل "جون" أولا عن عدد الأوراق المكتوبة، ثم تحاول أن تستخلص منها كلمة "نصف". ويبدو على "جون" الارتباك من هذا. وفى الدور ١١ من المحادثة، تقدم ما قد تشعر أنه إجابة تامة ومناسبة، حتى وإن كانت مكثفة ومختصرة إلى حد ما، لطلب المُدرسة: لو كانت قد قصتها من منتصفها فقد نتج عن ذلك "قطعتان من الورق". ومع ذلك، فيبدو أن تلك لم تكن الإجابة التى تريدها المدرسة، إذ إنها تستمر فى طرح الأسئلة. وبعد ذلك ترفض المُدرسة إجابتين إضافيتين، إحداهما اقترحتها الطفلة الأخرى "اثنتان" والأخرى من "جون" نفسها ("فى المنتصف"). وأخيرا، تزيح المدرسة الستار عن الإجابة الصحيحة فى الدور ١٤ من المحادثة "لقد قطعتها نصفين".

إن استخدام المطالب أو الأسئلة المعرفية هذه لاستخلاص إجابة

"صحيحة" بعينها من الطفلة هو بالطبع طريقة شائعة من طرق التدريس. وفى الحقيقة، ربما يوجد من يجادل ويؤكد أن "جون" تكتسب هنا إعدادا مفيدا للحياة المدرسية، وأن قدرتها على استنباط الإجابة الموجودة فى ذهن المدرسة ستقدم لها خدمات جليلة فيما بعد. ومع ذلك فهناك انتقادان مهمًان لهذه الطريقة. الأول أن المدرسة قد تركز تركيزا شديدا على الإجابة التى تود سماعها للدرجة التى تجعلها ترفض أى إجابة مناسبة وصحيحة تماما سواها. وكنتيجة لهذا، (وكما حدث فى الحالة التى بين أيدينا) قد تفقد الطفلة الثقة وتبدأ تشك فى القدر الضئيل من المعلومات التى تعرفها فعلا. والنقد الثانى هو أن الطفلة قد تعرف الإجابة فى الواقع، ولكنها ترتبك بشدة وتعوقها عملية طرح الأسئلة لدرجة أنها تصبح غير قادرة على التعبير عنها عندما يُطلب منها ذلك. ولو عدنا لأول دور فى الكلام نفسه، لرأينا أن أول طلب مهذب افتتحت به "جون" المحادثة كان أن "تقطع الورقة إلى نصفين"؛ بمعنى آخر، بدأت "جون" المحادثة باستخدامها، "وبشكل تلقائى" نفس المفهوم الذى لم تستطع قوله عندما طرحت عليها المدرسة أسئلتها.

تجاوب الطفلات مع المُدرسات

كما رأينا، كثيرا ما أخفقت الطفلات فى التجاوب مع أسئلة المدرسات المعرفية. لقد وصل عدد الأسئلة المعرفية التى طرحت فى المدرسة ولم يتم الإجابات عليها إلى أكثر من ثلثها. ولم يبدو أن مرجع ذلك كان صعوبة السؤال لم يتغير معدل عدم التجاوب مع الأسئلة مع كل مستويات الصعوبة ومع كل من طفلات الطبقة العاملة والطبقة المتوسطة على السواء. وبدا أن الأمر الصحيح هو أن الطفلة كثيرا ما كانت إما غير مهتمة أو ليست متأكدة مما كانت المدرسة تقصد أن تجاوب به على سؤالها. كان للطفلات عدد من الإستراتيجيات للتعامل مع الأسئلة الصعبة. كانت إجاباتهن بقول: "لا أعرف الإجابة" نادرة للغاية (فى خمسة بالمائة من المناسبات فقط). وكن يغلب عليهن أكثر أن يرددن ما قلنه من قبل فقط، أو التهرب من السؤال بطرق

أخرى. على سبيل المثال، أكدت طفلة منهن كإجابة على السؤال، "لماذا يكون هذا الشيء لزجا؟" بقولها، "لأنه كذلك". وفى مناسبات أخرى قدمت البنات معلومات مرتبطة بالسؤال ارتباطا ذهنيا، لكنها غير متصلة بموضوعه:

المدرسة: ما شكل النمور؟

آن: إنهم يعضونك.

المدرسة: هل وُلدت فى إنجلترا أم فى أمريكا

جين: وُلدت فى بطن أمى.

لقد تملصت الطفلات من إجابة ربع جميع الأسئلة المعرفية التى طُرحت عليهن بهذه الطريقة. وبالتالى فقد قدمت البنات الصغيرات فى المجموع الكلى إجابات مُركزة لأقل من نصف أسئلة المدرسات.

وبالطبع، فإن إخفاق الطفلة فى الرد على السؤال المعرفى الحسى لا يعنى بالضرورة أن المدرسة كانت مخطئة حين طرحته عليها. إن هذا الإخفاق يمكن أن يُكوِّن تحديا تعليميا، وذلك من خلال التعرض للمجال الذى تحتاج الطفلة فيه للمساعدة. ويمكن أن تكون هذه المساعدة مباشرة فى بعض الحالات، على سبيل المثال، كان يمكن أن تجد المدرسة التى اقتبسنا حديثها مع الطفلة "آن" أن تجد صورة لأحد النمور وتحضرها معها لتفتح مجال المناقشة معها. وفى حالات أخرى كانت الثغرة واسعة بين الطلب أو السؤال وقدرة الطفلة على الإجابة. من المحتمل أن تكون "جين"، التى اقتبسنا حديثها أعلاه، ليس لديها فكرة عن أن العالم مُكون من عدة أقطار، أو أنها تعيش الآن فى إنجلترا لكن أمها كانت أمريكية (انظر الصفحة الأخيرة فى الباب العاشر). والمطلوب فى مثل هذه الحالات هو الوقت والصبر للتأكد من أن الطلب المعرفى أدى بالفعل لرُقى وتحسن فى إدراك الطفلة وفهمها للأمور. لكنه كان من النادر جدا أن تظل مدرسة مدة طويلة مع طفلة واحدة حتى يحدث ذلك.

ولقد تم توضيح مصاعب ومشاكل أخرى تتعلق بهــذه الطريقــة. قــد تصبح الطفلة مرتبكة ومتحيرة وتفقد الثقة إذا ما رفض الكبار لهــا سلســلة متتابعة من الإجابات، وهم يجرون لها امتحانا عسيرا بحثــا عــن الإجابــة "الصحيحة". إلى جانب ذلك، إن الطفلة قد لا ترد على السؤال فقــط، ربمــا لشعورها بالضيق بسبب التدخل فى الأنشطة التى تقوم بها بما يبدو لها أنهــا أسئلة لا لزوم لها ولا علاقة لها بما تقوم به من نشاط، أو قد تقــدم إجابــات غامضة أو متضاربة كنتيجة لهذا التدخل. عند ذلك تواجه المدرسة اختيــار التخلى عن الطفلة وتركها لحالة الارتباك التى ألمَّت بها، أو قضاء مــا قــد يتضح أنه وقت طويل فى محاولة لتوضيح الأمر لها.

من أجل هذه الأسباب تجدنا نشك فى القيمة التعليمية لحلقات الأســئلة والأجوبة المتتابعة التى تطرح على الطفلات، وغير سعداء بالفكرة التى تُقدم للآباء فى بعض الحلقات الدراسية بأنه ينبغى تشجيع هؤلاء الآباء على تبنى هذه النظرية. وبالطبع فإن طرح الأسئلة على البنات الصغيرات، بل وحتــى اختبار معلوماتهن، أمر طبيعى وعادى يقوم به المدرسون والمدرسات، ونحن لا نقول بأن هذا شيئا غير مرغوب فيه بالمرة. إن المطالب والأسئلة التــى نختبر بها الطفلات على هيئة ألعاب ومسابقات للتسلية (مــن أمثــال: "أيــن أنفك؟") لها جاذبية عالمية. لكن إذا كانت الأسئلة ستُطرح لأسباب تعليميــة، فالأرجح أنها تبلغ قمة النجاح لو توفر لها شرطان أساسيان. أولهما أن الطفلة لابد من أن تكون مهتمة بالرد على الأسئلة وراغبة فى ذلك. وقد يكون ذلك لأنها تُقدم لها من خلال لعبة أو مسابقة للتسلية مثلا، كمــا فــى المحادثــة المقتبسة، لأنها تدور حول قصة أو حول نشاط آخر تريد الطفلة أن تناقشــه. والشرط الثانى أن المُدرسة التى تستخدم هذه الأسئلة لابــد مــن أن تتحلــى بالمهارة وأن يكون لديها الوقت الذى يسمح لها بمتابعة أى أشياء غير كافيــة أو وافية يتعرض لها إدراك الطفلة وفهمها للأمور.

ونحن لسنا الباحثين الوحيدين الذين يشكون فى قيمة طــرح الأســئلة

على الطفلات الصغيرات بهذه الطريقة. لقد ظهرت نتائج أبحاث مماثلة قام بها "ديفيد وود" وزملائه من "مشروع بحث أكسفورد لفترة ما قبل الالتحاق بالمدارس الحكومية". وقامت دراسة "وود" على تسجيلات قام بها أربعة وعشرون من أصحاب المهنة الذين يمارسون العمل فى فترة ما قبل المدارس (معظمهم من عمال جماعة التمثيل) وهم يتحدثون مع الأطفال الصغار. ووجد "وود" أيضا، مثلما وجدنا نحن، أن ممارسو المهنة هؤلاء الذين طرحوا معظم الأسئلة تلقوا أقل عدد من الأسئلة يطرحها الأطفال عليهم، بينما كان يغلب أن يتلقى أولئك الذين قللوا من عدد الأسئلة، وقدموا للأطفال الكثير من أفكارهم وملاحظاتهم، أفكارا أخرى وأسئلة كثيرة من الأطفال.

المطالب والأسئلة المعرفية فى البيت

نحن لا نريد أن نعطى الانطباع بأن المدرسين هم الوحيدون الذين يطرحون مطالب وأسئلة معرفية. لقد شكلت تلك الأسئلة نسبة من كلام المدرسات تفوق بكثير نسبة ما قدمت الأمهات من أسئلة معرفية. ولكن، ولأن الحديث بين الأمهات والطفلات فى البيت كان يفوق نظيره فى المدرسة بكثير، فإن المجموع الكلى للأسئلة والمطالب المعرفية من كلتا الطبقتين الاجتماعيتين كان أكبر فى الحقيقة من نظيره فى المدارس.

ولم ننظر فقط للأسئلة والمطالب المعرفية التى طرحها الكبار، لكننا نظرنا أيضا لمستوى صعوبتها. يجوز أن تكون الأمهات قد قدمن طلبات وأسئلة بسيطة للغاية، بينما "أجهدت" أسئلة المدرسات الطفلات بشدة من الناحية الذهنية. لم تكن تلك هى القضية. لقد طرحت الأمهات جميع أنواع المطالب والأسئلة بكثرة فى البيوت باستثناء الأسئلة التى تطلب أسماء لون وحجم وشكل الأشياء. ومع ذلك، فكان هناك فارق بين البيت والمدرسة فيما كانت تدور حوله الأسئلة والمطالب المعرفية. كان يغلب على الأمهات التركيز على وجه الخصوص على أن يطلبن من بناتهن تذكر أحداث ماضية كما يسألنهن عن الدوافع والأغراض: "لماذا تذهبين للدور العلوى؟" "لماذا

تريدين ذلك؟" بمعنى أن مطالب وأسئلة الأمهات المعرفية كانت تتجه لأن يكون لها صلة بالناس، وماضيهم ومستقبلهم ودوافعهم، بينما كانت أسئلة المدرسات المعرفية تتجه إلى توجيه الطفلات نحو خواص ومميزات أدوات اللعب فى المدرسة.

وفوق ذلك، كان يغلب على الأمهات أكثر أن يطرحن أسئلة بلا أغراض تعليمية صريحة. كان الفضول وحب الاستطلاع دافعهن الأول على طرح تلك الأسئلة – "ماذا ستفعلون فى الحضانة هذا الصباح؟" – أو كان الدافع حاجتهن للحصول على معلومات محددة "أين وضعتى جوربك؟" وفى أوقات أخرى كان الهدف دفع الطفلات إلى تبرير أفعالهن – "لماذا خرجت من البيت؟" – أو على تفسير دوافعهن – "لماذا ضربتِ سوزان؟"، وفى أمثلة أخرى – وهناك إيضاحات كثيرة لها فى الباب الخامس – كانت الأم تحاول توضيح ما تعنيه الطفلة من كلامها. ومع ذلك، ورغم أنه لم يتم طرح تلك الأسئلة بقصد تعليمى، إلا أنها كانت تقدم للبنات مطالب معرفية. إضافة لهذا، كان للطفلات بالفعل بعض خبرات فى أسئلة "الاختبارات" فى البيت: طرحتها كل الأمهات عدا واحدة منهن فى فترة ما بعد الظهر. وكثيرا ما كانت الأمهات تطرحن أسئلة الاختبار تلك لأن خطأ ما من أخطاء ابنتها كان يؤدى بالأم لاختبار معرفتها وتصحيحها: "ما هو رقم بيتنا؟"، "ما لون ذلك الشيء؟"، "ما هو اليوم من أيام الأسبوع؟". وكانت تظهر أسئلة أخرى فى سياق الألعاب والمسابقات.

ومع ذلك، كان حدوث شيء غير عادى للغاية فى البيت هو التتابع المُركز لأسئلة اختبارية من النوع الذى قدمناه بينما كان يحدث فى المدرسة. وعندما كان يحدث فعلا..، كان يغلب عليه عدم النجاح، تماما مثل معظم تلك المناسبات التى كانت تحدث فى المدرسة.

استخدام المدرسات للغة فى الأغراض المعقدة

كثيرا ما يؤيد علماء النفس الحضور فى مدرسة الحضانة كوسيلة

للمساعدة على نمو اللغة لدى طفلات الطبقة العاملة. وما يدور فى خلدهن هو الفائدة التى تعود على الطفلات نتيجة لتعرضهن للأسئلة التى تحفزهن وتنبههن (المطالب المعرفية) التى تعودت المدرسات على طرحها باستمرار، ولتعرضهن أيضا للنموذج الذى يقدمه استخدام المدرسات للغة فى التعبير عن الأغراض المعقدة – عقد مقارنات، وإبداء أسباب وما إلى ذلك – عندما يتحدثن مع الطفلات.

ولقد سبق أن عرضنا أن نسبة المطالب والأسئلة المعرفية فى كلام المدرسات كانت تفوق نظيرتها فى كلام الأمهات، ولكن لأن الأمهات كن يتكلمن مع بناتهن أكثر بكثير عما كانت المدرسات يتكلمن معهن، كان حاصل المجموع الكلى لعدد الأسئلة المعرفية فى البيت أكثر منه فى المدرسة. وكان هذا الكلام ينطبق أيضا على استخدام المدرسات للغة للتعبير عن أغراض معقدة. كان كلام المدرسات يعج بكثافة بهذه الاستخدامات بشكل يفوق استخدام الأمهات لها، ولكن الطفلات من كلتا الطبقتين الاجتماعيتين كن يسمعن هذا الاستخدام المعقد فى المجموع الكلى من أمهاتهن أكثر من سماعهن له من المدرسات. وكان هذا ينطبق على جميع أنواع الاستخدام المعقد للغة موحدة ومجمعة، وعلى كل فئة منها على حدة، على سبيل المثال استخدام الجمل الشرطية والتعميمات. إضافة لذلك، تماما كما غطى كلام الأمهات مجالا أرحب من الموضوعات عما فعل كلام المدرسات، فإنه كان يحتوى أيضًا على مجموعة أكثر تنوعا من الاستخدامات اللغوية عما كان يحتويه كلام المدرسات.

وكانت هناك فئة من فئات استخدام اللغة تحدث فى البيوت أكثر من حدوثها فى المدارس ليس فقط فى حاصل المجموع الكلى لحدوثها، ولكن أيضا فى درجة تناسبها وتناسقها مع سياق الحديث. وكان هذا فى استخدام اللغة لتذكر أحداث ماضية، وللتخطيط لأحداث مستقبلية. وكان هذا الفرق بين البيت والمدرسة مرتبطا بوجه من وجوه الحياة فى مدارس الحضانة عرضنا

له من قبل، وهو ميلها للاهتمام الذى تنفرد به تقريبا بالمكان والوقت الحالى "هنا والآن".

كيف تتحدث الطفلات مع هيئة التدريس

لقد عرضنا من قبل أن البنات الصغيرات كان يغلب عليهن ألا يطلن الحديث مع هيئة التدريس والعاملين فى المدرسة، وأنه كان يغلب عليهن الإجابة على أسئلة أمهاتهن أكثر من ميلهن لإجابة أسئلة المدرسات. وسوف نقوم الآن بدراسة بعض الصفات المميزة الأخرى لكلام الطفلات مع هيئة التدريس فى المدارس.

إخفاق الطفلات فى طرح أسئلة فى المدارس

ربما كان أكبر فارق يلفت الأنظار بين الطريقة التى تتكلم بها الطفلات مع أمهاتهن ومع المدرسات هو إخفاقهن فى طرح أسئلة فى المدارس. وغالبا ما تعتبر مدارس الحضانة أماكن يمكن أن يجد فضول الطفلات وحبهن للاستطلاع فيها الحافز والباعث على الإشباع، بطريقة لا يمكن أن تقدمها لهن الأمهات اللائى تضغط عليهن مشاكل الحياة بضراوة. ونحن يمكن أن نتفق مع أولئك الذين يرون أن هذه ميزة لها أهميتها بالنسبة لجميع الأطفال، ولاسيما لطفلات الطبقة العاملة، اللاتى وجدنا أنه يغلب على أمهاتهن الرد على أسئلتهن باستعداد وطيب نفس أقل وبشكل غير تام مقارنة بأمهات الطبقة المتوسطة.

ومع ذلك، لم تكن المدرسات فى وضع يسمح لهن بإشباع فضول الطفلات وحبهن للاستطلاع لأن الطفلات قلما طرحن عليهن أى أسئلة على الإطلاق. لقد طرحت البنات على أمهاتهن ما معدله ستة وعشرين سؤالا فى الساعة، لكنهن طرحن سؤالين فقط على المدرسات فى الساعة. وسأل نصف عدد البنات تقريبا (أربعة عشر) خمسة أسئلة أو أقل خلال الفترة الصباحية فى يومين فى المدرسة، كما لم تسأل ثلاث طفلات أخريات أى سؤال على الإطلاق فى المدرسة.

وكانت نسبة ضئيلة للغاية من بين الأسئلة التى طُرحت فى المدرسة أسئلة "فضول وحب استطلاع" وأسئلة سببية، وكانت النسبة التى تفوق نسبة ما كان يحدث فى البيوت بكثير منها أسئلة "شغل وعمل" من نوع "أين الصمغ؟". وكانت "الاعتراضات" نادرة جدا فى المدارس، وغابت تماما حوارات البحث الذهنى الفكرى.

لماذا طرحت الطفلات هذا العدد القليل من الأسئلة فى المدرسة؟ والأرجح أن جزءا من تفسير ذلك يرجع إلى اعتماد المدرسات على القذف المختصر السريع بالأسئلة كطريقة فنية من طرق التدريس. وكما رأينا من قبل، كان ينتج عن ذلك اختلال التوازن فى المحادثة، بحيث تسود المُدرسة المحادثة وتحظى بنصيب الأسد فيها من خلال سلسلة متعاقبة من الأسئلة لطفلة ما، ثم الانتقال لطفلة أخرى بعد وقت قصير للغاية. ولابد من أن المدرسات، ودون قصد، نقلن للطفلات رسالة فحواها أن دور البنات هو الرد على الأسئلة، وليس طرحها.

وقد يكون هناك سبب آخر لقلة الأسئلة، وهو حقيقة أن اتجاه المحادثات فى المدرسة كان ينصب حول أنشطة اللعب المختلفة، وأنها قلما اهتمت بأحداث خارج نطاق المدرسة. لكننا وجدنا أنه فى البيوت تكاد الأسئلة السببية ومحادثات البحث الذهنى والفكرى ألا تولى اللعب أى اهتمام على الإطلاق. لقد وجدنا أن نوع الموضوعات التى كانت تثير فضول البنات الصغيرات، بالإضافة للمحادثات التى ناقشناها فى الباب الرابع، كان يشمل قضايا معينة من أمثال طرق وأسباب قتل الحيوانات فى عيادة الطبيب البيطرى، وسبب عدم لبس الملكة التاج بشكل دائم، ومتى ولماذا تغرق السفن، وسبب اختلاف أشكال مقاعد الكراسى. وكانت المحادثات حول مثل هذا الموضوعات نادرة للغاية فى المدارس.

سطحية وفتور التواصل مع المدرسات

لقد عرضنا حتى الآن أنه نادرا ما طرحت الطفلات أسئلة فى

المدرسة، وكن ميالات لتقديم ردود مختصرة على أسئلة وكلام المدرسـات، وأسهمن بقدر ضئيل فى المساعدة على استمرارية الحديث معهن. كانت تلك نتائج كميَّة، لكننا سنواصل الآن مناقشة بعض سمات محادثات المدرسات مع البنات والتى كوناها بناء على انطباعاتنا فقط. لقد كانت تلك المحادثات يغلب عليها التميز بالسطحية وفتور معين قد يكون القارئ قد لاحظـه مـن قبـل بالفعل. وربما نشأت هذه السطحية وذلك الفتور نتيجة للعلاقات غير الوثيقـة بين الطفلات والمدرسات. ولقد أشرنا فى بداية هذا الباب إلى أن تجـارب وخبرات الطفلات فى مدارس الحضانة كانت فـى الأسـاس مـع طفـلات أخريات. وكانت اتصالاتهن وتعاملاتهن مع هيئة التدريس قليلة نسبيا، ولـم يكن أى طرف منهن يعرف الطرف الآخر معرفة جيدة. وكنتيجة لذلك، لـم يبد أن البنات تشعرن بنفس الدوافع على التواصل ونقل التجارب والمشـاعر المهمة للمدرسات بالحضانة مقارنة بما كان يحدث مع أمهاتهن. ولم يختلـف الأمر بالنسبة لهيئة التدريس، إذ إنه بدا أنهن أقل تضامنا مع البنات واهتماما بما كان عليهن أن يقلنه لهن مقارنة باهتمام أمهاتهن بذلك.

ويمكن توضيح انطباع السطحية والفتور بعقد مقارنة بين المحادثـات التى دارت بين "كارول" (وهى إحدى بنات الطبقة العاملة) وبين مدرستها من جهة، وبينها وبين أمها من جهة أخرى عن حدث تم فى المدرسة. فى خلال الفترة الصباحية، هبت ريح وأطاحت بالدلاء (الجرادل) التى كانت فى الحفرة الرملية الموجودة خارج المدرسة بعيدا. وأثار "كارول" هذا الحدث. وعنـدما دخلت المدرسة لم تصفه لمدرستها، لكنها أفضت لها بنيتها أن تقص ما حدث على أمها:

الطفلة: سوف أخبر أمى أن الدلاء تدحرجت بعيدا عن أماكنها.

المدرسة: آسفة. لم أسمع ما قلته. أعيدى من فضلك!

الطفلة: سوف أخبر أمى أن الدلاء تدحرجت بعيدا عن أماكنها عندما لم نكن ننظر تجاهها.

المدرسة: هل ستفعلين ذلك حقا؟

الطفلة: نعم.

المدرسة: هذا شيء جميل.

الطفلة: و.. دخل الرمل ك... ك... كله في عينيَّ.

المدرسة: في عينيك؟ هل تقرحت عيناك؟ هل ما زالتا متقرحتين حتى الآن؟ كم أنك بنت عجوز مسكينة! هل تعتقدين أنه لو كان معك قطعة من التفاح، لجعلتا عيناك أحسن حالا؟

الطفلة: لقد دخل الرمل في عيني.

المدرسة: حسنا، دعينا نغسلها جيدا (المدرسة والطفلة تدخلان غرفة الحمام)

في الحقيقة، لم تخبر "كارول" أمها شيئا عما حدث حتى أثارت أمها الموضوع بنفسها:

١- الأم: إن الرياح شديدة اليوم، أليس كذلك؟ هل كانت الريح تُطيِّر الرمال على مدرسة الحضانة؟

٢- الطفلة: نعم.

٣- الأم: إن كل الرمال جافة الآن، وعندما توجد رياح...

٤- الطفلة: ودخلت الريح في عيني مباشرة، وأريد أن أقول لك شيئا يا أمي. وإنه لشيء مضحك، لقد

تدحرجت الدلاء بعيدا و... و، لم نكن ننظر تجاهها ... وقلنا... ولم نستطع الإمساك بالدلاء.

٥- الأم: ألم تستطيعوا فعلا؟

٦- الطفلة: لا.

٧- الأم: وما الذى كان يجعل الدلاء تبتعد سريعا؟ لأنها ليس لها أرجل، أليس كذلك؟

٨- الطفلة: لا.

٩- الأم: إذن ما الذى كان يجعلها تجرى بعيدا؟

١٠- الطفلة: التدحرج.

١١- الأم: هل كانت تتدحرج؟

١٢- الطفلة: نعم. نعم. لقد كانت تتدحرج... انظرى، كانت واقفة، ولم نكن ننظر إليها، لأننا كنا نبنى قصورا من الرمال.

١٣- الأم: نعم... هيه.

١٤- الطفلة: ثم تشقلبت ووقعت على الأرض، الدلاء، ثم أخذت تتدحرج، تتدحرج، تتدحرج، تتدحرج.

ذلك لأن الريح كانت تهب بقوة.

١٥- الأم: يا إلهى. الرياح شديدة جدا، أليس كذلك؟

١٦- الطفلة: نعم.

من المؤكد أن نغمة الإلحاح والإثارة فى تواصل "كارول" مع أمها مفقودة فى المدرسة. وفى الحقيقة فإنه فى المدرسة تدخل الطفلة فى علاقة مستقلة، باحثة عن العون من مدرستها، وكانت تلك على وجه الخصوص، كما نعرض فى الباب التالى، صفة مميزة لبنات الطبقة العاملة فى المدرسة. وسوف يلاحظ القارئ أنه فى الأدوار ٧ و٩ من الكلام تطرح والدة "كارول" وتكرر سؤالا معرفيا "اختباريا" من نوع "ما تقوم به المدرسات". ومع ذلك، فعندما كانت "كارول" تفشل فى الرد على السؤال، لم تكن الأم تصر على تصحيحها، بل كانت تسمح لها بالتحدث عما هو أمر مهم بشكل واضح بالنسبة لها.

مشاكل الطفلات فى التواصل مع هيئة التدريس

كان لكل الطفلات فى دراستنا بعض المشاكل الخاصة بالتواصل، حتى فى البيت، ويرجع ذلك لأسباب ناقشناها فى الباب الخامس. وقد ازدادت هذه المشاكل فى المدرسة، إذ إنه كان عليهن أن يجعلن الغريبات عنهن يفهمنهن. وتلك مهمة حتمية لا يمكن تجنبها، كما أنها لها أهميتها، ولو استطاع أحد مساعدتهن على القيام بذلك على الوجه الأكمل، فلسوف تتحسن مهاراتهن فى التواصل. ومع ذلك، تزداد هذه المهمة صعوبة لو كان على البنات التواصل مع عدد كبير من الكبار الغرباء الذين يعرفون القليل النادر عن أنشطتهن. وكان ذلك هو الموقف فى مدارس "الخطة المفتوحة" حيث كان اللعب متاحا للطفلات فى أى حجرتين أو ثلاث، ويحدث احتكاك واتصال بينهن وبين ما يصل إلى عشرة من أعضاء هيئة التدريس. ومن الأمور الحتمية، أن غالبية أعضاء هيئة التدريس لم يعرفن ما كانت الطفلات يقمن بعمله بأى شيء من التفصيل، وأسأن فهم ما قالته البنات فى بعض الأحيان.

حدث مثال لهذا النوع من المشاكل مع "جويس" التى كانت تذهب لإحدى مدارس "الخطة المفتوحة". وشرحت إحدى المدرسات لجماعة من البنات كيف ينظمن الخرز على النسيج الملون الممزوج بالمطاط كى يصنعن قلادات. ووجدت "جويس" هذا العمل صعبًا للغاية، ومن بين الأسباب لذلك أن النسيج كان باليا. ورغم الأوامر والوصايا المتعددة بأن تدبر نظم الخرز وتنفذه بطريقتها الخاصة، فإنها كانت تطلب الكثير من العون لنظم كل خرزة. وكان على المدرسة أن تساعد طفلات أخريات، لذا اختصرت التمرين وربطت النسيج لتصنع لها سوارا بنفسها. ولابد من أن "جويس" شعرت بخيبة أمل، إذ إنها طلبت من مساعدة المدرسة فى الحضانة أن تصنع لها قلادة. ولأن المدرسة كانت قد انتقلت للتعامل مع واجبات أخرى، فإنها طلبت العون من مساعدتها. ولأن مساعدة المدرسة لم تكن تعلم بالصراع الطويل الذى تعرضت له "جويس"، فقد حاولت أن تجعلها تنظم الخرز بنفسها، وتركت

المكان واتجهت للمُدرسة. وبعد أن حاولت "جويس" عدة مرات نظم الخــرز بنفسها دون أى نجاح، استسلمت للأمر الواقع وأبعدت الخرز عنها. وعند هذا الحد دخلت مُدرسة أخرى وسألت:

المدرسة: هل هذا هو ما صنعته؟ (لا إجابة من الطفلة) ما هذا؟

الطفلة: سوار.

المدرسة: سوار؟ أين ترتديه؟

الطفلة: على ذراعك.

المدرسة: على ذراعك. أليس جميلا؟ ألست بنتا ذكية؟

وذهبت "جويس" بعد ذلك لملعب المدرسة وقابلت مساعدة مدرسة أخرى:

الطفلة: أنظرى ماذا معى، سوار.

المساعدة: هل صنعته بنفسك؟

الطفلة: نعم. لكنى لم أزينه.

المساعدة: لم تزينيه. أنت بنت ذكية.

الطفلة: أنا لم أزينه.

وشرعت "جويس" بعد ذلك فى الحصول على الحليب المخصص لهــا، وقابلت مدرسة أخرى:

المدرسة: ماذا كنت تفعلين؟

الطفلة: لقد كنت أصنع، أصنع سوارًا. لكنى لم أصنع قلادتى.

المدرسة: يا عزيزتى. ربما بعدما تنتهى من شرب الحليــب، تــذهبين وتصنعين قلادة.

الطفلة: (بتردد) نعم.

المدرسة: هل تعتقدين أنك يمكنك صنعها؟ هل هذا سوارك؟ انظرى إلى كل تلك الألوان. ما الألوان التى عندكم فى الغرفة؟

الطفلة: الأصفر... والأخضر.

المدرسة: نعم، وأى لون آخر؟

الطفلة: أخبرينى عن اللون الذى يتناغم مع هذا. (كانت أظافر أصابعها مطلية باللون القرنفلى)

المدرسة: تلك الخرزة تتناغم فى لونها مع لون أظافرك، أليس كذلك؟

الطفلة: (بتردد) نعم.

وشربت "جويس" الحليب، ولعبت فى ملعب المدرسة، ثم ذهبت للداخل. واقتربت من عضوتين أخريين من هيئة التدريس، وفى كل مرة تعرض سوارها وتعلق بأنها "لم تصنعه" أو "أنا لم أصنع قلادة". وكانت المدرسة فى كل مرة ترد عليها بسؤالها عن أسماء الألوان، أو أن تقترح عليها أن تصنع قلادة فى حينها. كانت "جويس" غير قادرة أن تفسر على نحو كاف ما كان بالنسبة لها الجانب الغالب لتلك التجربة، وهو شعورها بخيبة الأمل والإحباط لأنها لم تستطع نظم الخرز بالخيط دون مساعدة من أحد، وأنها حصلت على سوار فقط، وليس على قلادة. وحيث إنه لم تحضر أى مدرسة هذا النشاط، لم تدرك أى واحدة منهن حقيقة مشاعرها، ولم تتمكن من مساعدتها على التعبير عنها بالألفاظ. ولابد من القول أيضا أنهن إخفقن فى متابعة المبادرات التى قدمتها لهن بالفعل.

وكانت مشاكل التواصل بالنسبة للطفلات أعظم بكثير عندما كان الكلام يدور مع هيئة التدريس حول حياتهن المنزلية. وسوف تتم مناقشة هذه النقطة فى الباب العاشر باستفاضة.

سوف ننهى هذا الباب بمناقشة بعض أحداث حصص قراءة القصص في المدرسة. إن تلك الأحداث توضح لنا عددا من النقاط التى طرحناها، لاسيما اتجاه المدرسات لاستخدام كل فرصة لطرح أسئلة مثيرة ومنبهة على الطفلات؛ وإخفاق البنات المتكرر فى التجاوب مع هذه الأسئلة، ونزوعهن للارتباك نتيجة لطرحها؛ وإخفاقهن فى طرح أسئلة على هيئة التدريس.

وكانت المُدرسة فى كل مدرسة من مدارس الحضانة تقريبا تقرأ قصة على تلميذات الفصل بالكامل خلال الفترة الصباحية. ونحن لم نقم بتسجيل تلك الحصص، لكننا قمنا بتحليل المناسبات التى كانت تقرأ فيها إحدى المدرسات قصة لواحدة من "طفلاتنا"، إما وهى بمفردها أو ومعها جماعة صغيرة من البنات.

سبق أن عرضنا فى الباب الثالث ما لاحظناه من قراءة القصص بشكل فوضوى إلى حد ما فى البيوت. أما قراءة القصص فى المدارس فكان لها نكهة مختلفة تماما. حتى لو حدث أن سرحت البنات بأفكارهن بعيدا عن القصة والاهتمام بالاستماع إليها فى المدرسة، لكنهن ظللن مع المُدرسة على طول الخط. ولم تنته أحداث الحلقات تلك مطلقا ــ كما كان يحدث أحيانا فى البيوت – بجدال بين المدرسة والطفلة، أو برفض استكمال القراءة لأن إحداهما أحست بالضيق والملل، ولم يحدث أن تكرر قطع القراءة باستمرار بسبب طلب الطفلة بتغيير الكتاب. ومع ذلك، فرغم أن حصص قراءة القصص كانت أكثر تنظيما فى المدرسة عما كان الوضع فى البيت، لكن إضافات ومساهمات الطفلات فيهن كانت أقل بكثير من المساهمات الإيجابية فى تلك المناسبات فى البيت. طرحت الأمهات فى عدد مرات القراءة التسع فى البيت واحد وستين سؤالا، وطرحت الطفلات ثمانية وسبعين سؤالا. أما فى حصص القصص الثمانية التى سجلناها فى المدرسة، وجهت المدرسات ثلاثة وستين سؤالا للطفلات اللاتى كنا نقوم بمراقبتهن، بينما طرحت تلك

الطفلات ثلاثة أسئلة فقط. ولأن المدرسة سيطرت على الإجراءات بهذه لطريقة، تحولت القصة فى الحقيقة إلى حصة درس عادية. وكان هذا الدرس يبدو ناجحا أحيانا، كما سنرى في المثال التالى. جاءت المدرسة للطفلة "كيللى" التى كانت تفحص بعناية نسخة مُعدَّلة من قصة خيالية عن الثعلب والغراب الأسود من تأليف "إيسوب" (كاتب يونانى قبل الميلاد ألف عددا من القصص على لسان الحيوانات).

المدرسة: من هذا (وتشير لثعلب موجود فى الصورة)

الطفلة: ثعلب.

المدرسة: ماذا يفعل؟

الطفلة: إنه فى الحفرة، وهى حفرة كبيرة.

المدرسة: ماذا يفعل؟

الطفلة: انظرى، يحاول الإمساك بالبط.

المدرسة: ما الذى يحاول فعله مع البط؟

الطفلة: يحاول أن يقضم ذيلها.

المدرسة: نعم، أليس كذلك؟ هل دبَّر لحدوث ذلك؟

الطفلة: لا. لقد حاول أن، حاول أن ينزع أنفها.

المدرسة: يحاول الحصول على أنفها، منقارها، أليس كذلك؟

الطفلة: نعم، إنه يحاول أن يحصل على... يحاول، يحاول الثعلب الحصول على ذيلها. يحاول الحصول على الفأر.

المدرسة: هل سينجح فى الوصول إلى هناك؟

الطفلة: لا يمكنه الوصول إلى هناك.

المدرسة: لم لا؟

الطفلة: لأنه ضخم أكثر من اللازم.

المدرسة: من هو الضخم أكثر من اللازم؟

الطفلة: بالنسبة لهذا.

المدرسة: من هو الضخم أكثر من اللازم؟

الطفلة: (لا جواب)

المدرسة: هل الثعلب ضخم أكثر من اللازم؟

الطفلة: نعم.

المدرسة: (تتمتم) نعم... أعتقد أنه كذلك. إنه سمين أكثر من اللازم بحيث لا يمكنه المرور من هذا الممر الضيق، أليس كذلك؟

الطفلة: إنه يحاول الحصول على ذلك.

المدرسة: ما هو ذلك؟

الطفلة: أنا لا، إن معه جبن.

المدرسة: أوه نعم، إن الغراب معه جبن.

الطفلة: نعم، معه قطعة من الجبن.

المدرسة: ماذا يفعل الغراب بالجبن؟

الطفلة: يأكلها، ويسقطها. (وتقول يسقطها بخطأ فى القواعد)

المدرسة: هو يسقطها (تقولها بالطريقة الصحيحة نحويا)، أليس كذلك؟

الطفلة: نعم، ويلتقطها (بشكل خاطئ مرة أخرى) الثعلب. ويأكلها، إنها عشاؤه. أنظرى!

المدرسة: نعم.

الطفلة: هذه نهاية القصة. (المدرسة تبتعد عنها، وتستمر الطفلة فى النظر فى الكتاب)

كانت تلك إحدى أطول المحادثات التى سجلناها فى المدرسة، وكانت مثالا لطرح أسئلة الكبار ببراعة حافظت على اهتمام الطفلة واستمتاعها بها. وظهر هذا الاهتمام بالمحادثة من خلال المساهمات التلقائية التى أضفتها الطفلة عليها، واستعدادها ورغبتها فى الرد على أسئلة المدرسة. ومع ذلك، فكثيرا ما بدا أن أسئلة المدرسات تقطع الصلة بتداخلها بين الطفلات والقصة بشكل غير مناسب. وكانت تلك هى الحالة خصوصا عندما كانت المدرسة تصمم على استخلاص إجابة محددة بعينها من البنات.

وفى المثال التالى، كانت المدرسة قد قرأت على عدة بنات من بينهم "إيريكا" قصة عنوانها "روث ومارتن يذهبان للحديقة". وكانت تقطع قراءتها كثيرا بطرح عدد كبير من الأسئلة. وتنتهى القصة بسقوط شخصياتها الرئيسية فى بركة ماء. ولم يكن هناك أى كلماتٍ فى الصفحة الأخيرة، وكان بها فقط صورة لأحذية "روث" و"مارتن" وهما تُجففان أمام نار مدفأة. وتريد المدرسة أن تتأكد من فهم البنات للمعنى الذى تتضمنه هذه الصورة.

١- المدرسة: أين الكلمات فى هذه الصفحة؟ هل هناك أى كلمات؟

٢- طفلتنا: لا.

٣- الطفلات الأخريات: لا.

٤- المدرسة: لا توجد أى كلمات، إنها مجرد صورة. ما الذى تدل عليه هذه الصورة؟ ما الذى تقوله الصورة لكم؟ (لا جواب) حسنا، أين الأحذية؟

٥- طفلة أخرى: (وهى تشير) هذا حذاء "مارتن" وذلك حذاء "روث".

٦- المدرسة: هذا صحيح. ما سبب وجود هذه الأحذية هناك، كما تعتقدين؟ أين هى؟ أين الأحذية؟ (لا جواب)

عند هذا الحد بدت الحيرة على وجوه البنات، إذ إن الرد الذى قدمته الطفلة فى الدور رقم ٥ من الكلام ("هناك") وقبلته المدرسة فى الدور رقم ٦

("هذا صحيح") غير مرضى عنه كما هو ظاهر لهن قبل كل شيء. وأصبح ليس أمامهن طريقة لمعرفة أن الإجابة المطلوبة هي: "بجوار المدفأة".

٧- المدرسة: أين الأحذية؟

٨- طفلة أخرى: (وهى تشير) هناك.

٩- المدرسة: نعم، ولكن أين هى؟

١٠- طفلتنا: (وهى تشير) هناك.

١١- المدرسة: أين هى؟ هل هى فى الحديقة؟ (لا جواب) هل هى فى الحديقة؟ (طفلة تستمر فى الإشارة)

١٢- طفلات أخريات: نعم. إنها هناك.

١٣- المدرسة: هل تلك هى الحديقة؟ (وهى تشير للمدفأة)

١٤- الطفلات: لا.

١٥- المدرسة: أين هى إذن؟ قولوا لى أين هى.

١٦- طفلات أخريات: هناك. بالداخل.

١٧- المدرسة: ولكن فى أى مكان بالداخل؟

١٨- الطفلات: بالداخل.

١٩- المدرسة: هل هى بجانب الأريكة؟

٢٠- طفلة أخرى: لا.

٢١- المدرسة: أين هى إذن؟

٢٢- طفلة أخرى: فى المطبخ.

٢٣- المدرسة: أين الأحذية إذا؟

٢٤- طفلة أخرى: بجوار المدفأة.

لقد استغرق الأمر ١٨ دورا من الكلام لاستخلاص تلك العبارة، لأن البنات كما يبدو كن بطيئات فى تخمين ما كانت المدرسة تريد منهن قوله. ومن المؤكد تقريبا أنهن لم يعتقدن فى الحقيقة أن الحذاءين كانا فى الحديقة (الدور ١٢)، ولكنهن بلغ منهن الارتباك فى هذا الوقت أشده حتى إنهن اعتقدن أن هذا ما كانت المدرسة تريد منهن قوله. ومع ذلك، فإن المدرسة كانت لم تحقق هدفها بعد:

٢٥- المدرسة: هذا صحيح. ما سبب وجود الأحذية بجانب المدفأة؟

٢٦- طفلة أخرى: لأنها مبلولة.

٢٧- المدرسة: ولكن إذا كانت مبلولة، لماذا تضعونها أمام المدفأة؟

٢٨- طفلتنا: لأنها كانت مبلولة عن آخرها.

٢٩- المدرسة: ماذا ستفعل النار؟

٣٠- طفلة أخرى: تجعلها تجف.

٣١- طفلتنا: تجعلها تجف.

٣٢- المدرسة: إنها تجعلها تجف، أليس كذلك؟

٣٣- طفلتنا: نعم.

٣٤- المدرسة: الأفضل أن أذهب وأفض النزاع بين هؤلاء البنات.(وهى تقصد طفلات يتشاجرن فى جزء آخر من الحجرة).

كان هدف المدرسة هو استخلاص تفسير واضح وصريح عن سبب وجود الحذاءين بجوار النار. وذلك هدف تعليمى شرعى تماما، ولكن الظاهر أن البنات وقعن فى حيرة وغلب عليهن الارتباك على طول الخط بسبب أسئلة المدرسة. ويبدو أنه من المحتمل أن يكن قد فهمن الصورة، وأنهن كان من الممكن أن يقدمن التفسير المطلوب الصريح لذلك، لكنهن ارتبكن حول ما

كان مطلوبًا منهن. وفى النهاية صدرت الإجابة الصحيحة، ولكن موضع الشك يكمن فيما تم إنجازه من خلال هذه العملية برمتها.

بينما كانت الطفلات يعلقن بحرية على الكتاب الذى كانت أمهاتهن تقرأه عليهن، فعليهن أن يتعلمن الامتناع عن هذه النزعة فى المدرسة. والسبب الجزئى لذلك هو أنه ينبغى وضع احتياجات الطفلات الأخريات فى الاعتبار، ولكن الاعتبار الرئيسى كان فى الغالب هو أن التعليقات التلقائية يغلب عليها الوقوف حائلا بين المُدرسة وبين تحقيق هدفها التعليمى. وفى المثال التالى، نجد المدرسة تقرأ فى كتاب عنوانه "قطع الحلوى الكبيرة والقطع الصغيرة" لجماعة صغيرة من الطفلات، وتتوقف لتطرح سؤالا على الطفلة "لين":

المدرسة: ما أنواع الحلوى التى تحبينها؟

إما أن "لين" لا تفهم ما تعنيه المدرسة بعبارة "أنواع الحلوى"، أو أنها لا تستطيع تذكر أسمائها. وتوحى إجابتيها فى الدورين من الكلام رقمى ٣ و ٥ على وجه الخصوص أنها تتهرب من الأسئلة التى لا يمكنها إجابتها بتقديم ردود لا صلة لها بالموضوع.

١- الطفلة: الكثير من الحلويات.

٢- المدرسة: الكثير منها؟ هل تحبين نوعا معينا منها على وجه الخصوص؟

٣- الطفلة: عندى بعض منها بالداخل.

٤- المدرسة: صحيح؟ ما نوعها؟

٥- الطفلة: عندى علبة.

٦- المدرسة: علبة منها؟ ما هى، البونبون؟ هل هى بونبون؟

٧- الطفلة: إنها فى كيس.

٨- المدرسة: فى كيس؟ البونبون تكون فى صندوق، أليس كذلك؟

وتواصل المدرسة القراءة فى الكتاب، وبعد برهة قصيرة تحاول مـــرة أخرى استخلاص الإجابة الصحيحة على سؤالها، والإجابة فى هذه الحال هى كلمة "حلوى"

المدرسة: (وهى تقرأ) "أحب..." ما الكلمة التى معناها جميـــع أنـــواع الشوكولاتة والبونبون وغيرها؟ ما التى نذهب لنشتريها؟ إننا نقول "أنا ذاهب لأشترى بعض الـــ..."

وسواء استطاعت "لين" أن تقول مفهوم "الطبقة بالكامل" أو لا، وهـــى كلمة "حلوى"، كإجابة على هذا السؤال، فمن المستحيل أن نخبر بذلك.. ومرة أخرى تجيب "لين" إجابة ليس لها صلة بموضوع السؤال، ولكن بشىء مـــن البغضاء تجاه الموضوع برمته هذه المرة، ربما لأن المدرســـة كانـــت قـــد رفضت ملاحظاتها الأولى فى الدور رقم ٨ من الكلام:

الطفلة: لقد كان عندى بعض البونبون. (بسخط)

المدرسة: هل يمكنك التفكير فى الكلمة؟

الطفلة: لكن كان عندى بالفعل بعض البونبون.

المدرسة: ما نوع المحل الذى تذهبين إليه لتشترى منه البونبون؟

إحدى الطفلات: محل الأطفال.

طفلة أخرى: لا، محل الحلوى.

المدرسة: محل الحلوى. (وتواصل القراءة) "أنا أحب الحلوى..."

ومما هو جدير بالملاحظة أن "لين"، التى تبدو أنها غير مكتملة النضج للغاية فى هذه المحادثات، هى نفس الطفلة التى، فى صفحة ٤٧، كانت تطرح أسئلة على أمها حول عمليات النمو والتطوير. ونحن لا نريد بالضرورة أن

نلمّح بأنها كانت قادرة على تقديم إجابات أفضل مما قدمت ردا على أسئلة المُدرسة، فمن المستحيل أن نعرف ذلك. ومع ذلك، فنحن نرى بالفعل أن لدى "لين" الكثير الذى يفوق ما تتصوره المُدرسة عنها؛ وخصوصا حبها الشديد للفضول الذهنى. وكان ذلك هو الجانب فى الطفلات الذى لا يوجد له سوى دلائل قليلة فى المدرسة، والذى لا يُحتمل الكشف عنه فى موقف تسيطر المُدرسة عليه وتتحكم فى مجرياته.

وكانت "النكهة" المختلفة لقراءة القصص فى البيت وفى المدرسة ترجع جزئيا لأن المدرسة كانت تعمل تحت ضغط وضعين غير مواتيين من تعامل مع مشكلات عدة بنات، إلى حصولهن على معرفة أقل عمقا وتفصيلا عن الطفلات عما تتمتع أمهاتهن به من معرفة تجاههن. ومن بين أسباب اختلاف تلك النكهة فى المدرسة أيضا أن المدرسات كن ميالات لاستخدام القصص فى متابعة ومواصلة تنفيذ أهدافهن التعليمية. وكان هذا ينطبق إلى حد ما على الأمهات، لاسيما أمهات الطبقة المتوسطة، غير أنه فى حالاتهن، كان الكثير من المدخلات التعليمية تحت سيطرة الطفلات، حيث إنها كانت تقدم للطفلات ردا على أسئلتهن. وفى حالة المدرسات، كن يتابعن أهدافهن التعليمية بشكل مستقل تماما عن الطفلات، وكثيرا ما كانت تلك المتابعة ليس لها أى صلة باهتماماتهن. وخلال تنفيذهن لأهدافهن التعليمية، لابد من أن البنات فقدن بالتأكيد الاستمتاع بالقصة والإثارة الناتجة عن الاستماع إليها.

الخلاصة

بدأنا هذا الباب بإبراز أنه بالانتقال من البيت إلى مدرسة الحضانة، فإن الطفلة تنتقل من مكان ترتكز حياتها فيه على أمها لمكان آخر تلعب فيه هيئة التدريس دورا أصغر بكثير من دور الأم. ومع ذلك، فحتى لو كان اتصال وعلاقة المدرسات بالطفلات أقل من اتصال وعلاقة أمهاتهن بهن، فإن تفاعلات هيئة التدريس مع الطفلات كانت تتأثر بأهداف تعليمية محددة.

وكانت أهداف المدرسات وتفاعلاتهن مع الطفلات تتركز حول اللعب عكس ما كان الحال عليه فى البيت. وكنتيجة لذلك، كان "المنهاج" فى مدرسة

الحضانة يختلف كثيرا عنه فى البيت، وأقل منه حجما ومجالا. وكان التهذيب وضبط النفس فى مدرسة الحضانة أيضا يرتكزان على أمور تختلف كثيـرا عن الأمور التى يتم التركيز عليها فى البيت. اهتمت المدرسات على وجـه الخصوص بتشكيل الطفلات وإعدادهن ليصبحن " تلميذات "، بينما ركـزت الأمهات أكثر على محاولة تربية طفلات مؤدبات وذات طباع حسنة يمكن أن يثق المرء من خلالها أنهن لن يُخربوا بيوتهن. وكانت البنات أقـل احتمـالا للجدال والاعتراض على سيطرة المدرسات عن احتمال اعتراضـهن علـى سيطرة الأمهات.

وكانت المحادثات بين المدرسات والطفلات أقل عددا وأقصر زمنا فى المدرسة عنها فى البيت. وكان بناء المحادثات بين المدرسات والبنات يختلف اختلافا كبيرا هو الآخر عن بنائها فـى البيـت. فـى المدرسـة، سـاهمت المدرسات فى المحادثات أكثر بكثير عما أسهمت الطفلات فيها، بينما كانـت إسهامات الأم مع ابنتها أقرب للتكافؤ عن محادثات المدرسـة. لقـد أخـذت محادثات المدرسات مع الطفلات بشكل مميز شكل سلسلة متعاقبة من الأسئلة المنظمة حول الأهداف التعليمية لتقييم لغة الطفلات وتفكيـرهن ودعمهمـا وتشجيعهما.

وكنا متشككين فيما إذا كانت تلك الأهداف قد تحققت من عدمـه، لأن البنات كثيرا ما أخفقن فى التجاوب مع المدرسات، وكانت إجابـاتهن لهـن غامضة، أو ظهر عليها الارتباك. والأكثر من هذا أنه بدا أن هذه الطريقة فى التدريس تخنق أسئلة الطفلات، وحديثهن التلقائى مع الكبار. لقـد طرحـت الطفلات عددا قليلا جدا من الأسئلة أ لاسيما الأسئلة السببية، فى المدرسـة. كما لم تحدث فى المدرسة "محادثات عن البحث الذهنى" التى تطرح البنـات أسئلة من خلالها، وتفكر فى إجابات الكبار عليها وتناقشها. وكانـت البنـات تواجه أحينا نوعا من المشاكل فى التواصل بشأن أنشطة اللعب الخاصة بهن، لاسيما فى المدارس التى تعمل بها هيئة تـدريس كبيـرة العـدد، وكانـت

المحادثات تغلب عليها اللهجة الوجدانية "السطحية". وأوضح تحليل بعض الأحداث القصصية فى المدرسة نقاط القوة ونقاط الضعف فى طريقة المدرسات التعليمية.

وسوف نعرض فى الباب التالى كيف كانت بنات الطبقة العاملة على وجه الخصوص فى أوضاع غير مواتية فى المدارس.

(٩)

بنات الطبقة العاملة، بمن فى ذلك دونا، فى المدرسة

لماذا ينزع أطفال العمال اليدويين، فى كل بلد فـــى العـــالم، لتحقيـــق إنجازات تعليمية أدنى من أطفال الموظفين ذوى المظهر الأنيق والرواتـــب الثابتة؟ لقد أشرنا فى الباب السادس إلى أن التفسير الحالى المقبول من سائر علماء النفس وجميع المدرسين تقريبا هو أن الإنجاز الأدنى مرجعه الحرمان اللغوى الفعلى فى البيت. وهناك أقلية ممن لهم وجهة نظر تؤكد، وبقوة، من خلال العالم اللغوى "لابوف"، فيما يتصل بأطفال جماعات الأقليات السود فى أمريكا، أنهم، على العكس من ذلك، يشبون فى بيئة لغوية ثرية، وأنه يبـــدو عليهم فقط أنهم ليسو ذوى كفاءة لغوية فى الأجواء الاجتماعية الغريبة سواء فى المدارس أو فى العيادات والمستوصفات. لابد مـــن أن يرجـــع الســـبب لإنجازاتهم التعليمية المتدنية لعوامل داخل نطاق المدرسة أو المجتمع الأرحب من حولهم، وليس لقصور شخصى فى تكوينهم.

وقد عرضنا فى الباب السادس أنه بالنسبة لطفلات الطبقة العاملة فـــى العيِّنة التى وقع الاختيار عليها فى دراستنا هذه، كانـــت فكـــرة "الحرمـــان اللغوى" الشائعة عنهن فى الحقيقة مجرد خرافة ليس إلا. لقد تكلمت أمهاتهن معهن بنفس قدر الكلام الذى تكلمت به أمهات الطبقة المتوسطة مع بنـــاتهن. وطلبن منهن أن يتنبأن بما سيحدث فى المستقبل، وأن يفسرن حدوث أشياء، ويعقدن مقارنات بين أشياء. وقامت جميع أمهات الطبقة العاملة أنفسهن بعقد مقارنات، وقدمن تفسيرات، واستخدمن الجمل المعقدة الشرطية خلال حديثهن مع بناتهن، وناقشن مجموعة كبيرة ومنوعة من الموضوعات مـــع بنـــاتهن، لاسيما تلك الموضوعات التى كانت تمس الشئون العائلية والمنزلية.

وفى نفس الوقت، كانت هناك بعض الفوارق بين الطبقات الاجتماعية فى أسلوب تفاعلات الأمهات مع بناتهن. لقد كانت نسبة معينة من عـــائلات

الطبقة العاملة ميَّالة للنزاع والمشاحنات. وكانت أمهات الطبقة العاملة ميَّالة لأن يكن أقل اهتماما بالرد على أسئلة بناتهن وتوسيع مجال معلوماتهن العامة من أمهات الطبقة المتوسطة. وبدا عليهن عموما أنهن أقل اهتماما بأن تستخدم بناتهن اللغة بوضوح وبشكل بيِّن وصريح، واستخدمن فى حديثهن مع طفلاتهن مفردات لغوية أقل حجما مما استخدمته أمهات الطبقة المتوسطة فى محادثاتهن مع بناتهن. وطرحت بناتهن، من جانبهن، عددا أقل من الأسئلة السببية عما طرحته بنات الطبقة المتوسطة من نفس الأسئلة، واستخدمن عددا أقل من المفردات اللغوية، وقلت نسبة تكرار استخدامهن للغة فى أغراض معقدة مقارنة بطفلات الطبقة المتوسطة.

ولا توجد لدينا طريقة لمعرفة ما إذا كانت الفوارق من هذا النوع – لو كانت تمثل الفوارق فى مجموعات بشرية أكبر – يمكن أن يرجع إليها السبب فى تدنى إنجازات بنات الطبقة العاملة فى المدارس. إن هذا يتطلب تحليلا للطبيعة الصحيحة الدقيقة لمتطلبات حجرة الدراسة فى المدارس الابتدائية، وللمشاكل التى تتعرض لها الطفلات عند تعاملهن مع تلك المتطلبات. ومع ذلك، فإن لدينا دلائل سنتولى مناقشتها فى هذا الباب تؤيد ما يصر " لابوف " على التأكيد عليه بتأثر بنات الطبقة العاملة تأثرا عكسيا ومناوئا بالمحيط المدرسى. وجاءت تلك الدلائل نتيجة مقارنة الطريقة التى تصرفت بها طفلات مجوعتا الطبقتين الاجتماعيتين فى البيت وفى المدرسة. وكما رأينا فى الباب السابق، فإن جميع الطفلات، بصرف النظر عن الطبقات الاجتماعية التى ينتمين إليها، كن يتصرفن بشكل مختلف فى معاملتهن مع الكبار فى البيئات المدرسية. ومع ذلك فكانت هناك دلائل على أن طفلات الطبقة العاملة تأثرن تأثرا بالغا بتلك البيئات بشكل يفوق تأثر بنات الطبقات الأخرى بكثير، باستخدام الاصطلاحات الإحصائية، كانت هناك تفاعلات بين الطبقة الاجتماعية والمحيط المدرسى.

المحافظة على استمرار المحادثة: طفلات الطبقة العاملة

كانت المدرسات هن اللاتى ينزعن إلى المحافظة على استمرار

المحادثات فى المدرسة، وكن هن اللاتى يتولّين معظم الكلام فيها، بينما كانت المحادثات فى البيت تتسم بالتوازن بين كلام الأمهات والطفلات. وكان ذلك التأثير يظهر بشدة على طفلات الطبقة العاملة على وجه الخصوص. لقد أسهمن بنسبة ١٥٪ فقط فى إبداء الملاحظات التى تطيل من زمن المحادثات مع المدرسات، مقارنة بنسبة ٢٣٪ أسهمت بها طفلات الطبقة المتوسطة. أما فى البيوت، فقد أسهمت طفلات كلتا الطبقتين الاجتماعيتين بنصف عدد الملاحظات والتعليقات التى تطيل من زمن المحادثة.

إضافة لذلك، بينما كان طول ملاحظات وتعليقات الأمهات وبناتهن فى البيوت متكافئا ومتساويا تقريبا، كانت الطفلات فى المدارس تتكلمن باختصار شديد، والمدرسات تتكلمن كلاما مسهبا. وكان هذا التعارض بين نسبة كلام الكبار وكلام البنات فى البيت وفى المدرسة يتسع بشدة فى حالة طفلات الطبقة العاملة.

استخدام اللغة للأغراض المعقدة

ربما بسبب نزوع طفلات الطبقة العاملة للقيام بالحد الأدنى من المساهمة فى المحادثات مع المدرسات، نجد أنهن استخدمن اللغة لأغراض معقدة مرات أقل مما استخدمنها فى الحديث مع أمهاتهن. ولم يكن هناك مثل هذا الفارق بالنسبة لبنات الطبقة المتوسطة. لقد استخدمن نفس النسبة من المقارنات والتفسيرات، وما إلى ذلك فى كلامهن مع أمهاتهن ومع مدرساتهن على السواء. ولكن لم يحدث فى صباح يومين فى المدرسة، أن قامت أربع بنات من بين بنات الطبقة العاملة الخمسة عشر بأى استخدام للأغراض اللغوية المعقدة فى الحديث مع المدرسات، أو ربما حدث استخدام واحد من هذا النوع من طفلة واحدة منهن، ومع ذلك، ففى نصف ذلك الوقت فى البيوت، قامت نفس الطفلات باستخدام الأغراض المعقدة فى الحديث إحدى وثلاثين مرة، وثمانية وعشرين مرة، وخمسين مرة، وسبع مرات على التوالى. وهناك محادثة قياسية حدثت بين "سندى" ومدرستها جرت كما يلى:

المُدرسة: ذلك شيء جميل (ناظرة إلى رسم للطفلة). ما هذا (مشـــيرة لشكل فيها)؟

الطفلة: كلب.

المُدرسة: كلب؟

الطفلة: لكن ليس له أرجل.

المُدرسة: مجرد أنه لم يكن يريد أى أرجل، أليس كـــذلك؟ ومـــا هـــذا الجزء الصغير الموجود هناك؟

الطفلة: لا أعرف.

المُدرسة: هل ستكتبين اسمك عليه؟ (الطفلة لا تجيب، والمدرسة تكتب اسم الطفلة على الرسم)

أما فى البيت، فقد أظهرت "سندى" إتقانا لاستخداماتنا اللغوية المعقـــدة المتعارف عليها. واستخدمت العديد منها فى المحادثة التالية التى حدثت بينما كانت تصنع بركة من الماء فى باطن الأرض فى حديقة المنزل:

الطفلة: هل يتسرب الماء منها؟

الأم: يبدو أن الأمر كذلك.

الطفلة: لماذا تفعل ذلك؟ (لا جواب) هل هى... هل يتسرب منها الماء الآن؟

الأم: نعم، إن الأرض تمتص الماء كله.

الطفلة: أوه، حسنا، أفضل لنا أن نضع بعض الأحجـــار داخـــل هـــذا المكان. أفضل لنا أن نحصل على قطعة صغيرة من الطين القذر ونضعها فى أرضية الحفرة حتى لا ينـــزل المـــاء فـــى بـــاطن الأرض. هذه القطعة لن تؤدى الغرض المطلوب، هـــذه القطعـــة

أكبر، سأضع قطعة الطين هنا. هذا سينقذ الموقف. الآن لن يضيع الماء، أليس كذلك؟

سبب لجوء الطفلات للحديث مع المدرسات

لم تكن القضية أن حافظت بنات الطبقة العاملة على المسافة التى تفصلنهن عن المدرسات. لقد كان احتمال لجوئهن إلى الحديث مع المدرسات قائما مثلما كان الحال مع طفلات الطبقة المتوسطة، ولم يكن هناك فارق فى نوع المحادثات التى عقدنها معهن. كما لم يكن هناك أيضا أى فارق فى طول تلك المحادثات، وليس هناك أى شك فى ذلك، إذ إن المدرسات كن يحافظن على استمرار كل المحادثات تقريبا. لكن القضية هو أنه كان هناك فارق بين الطبقات الاجتماعية فى أسباب لجوء بنات كل طبقة للحديث مع هيئة التدريس.

كانت بنات الطبقة العاملة أقل احتمالا بكثير للجوء للمدرسات وطرح أسئلة عليهن عما كان الوضع مع بنات الطبقة المتوسطة. وكما رأينا فى الباب السابق، أظهرت كل البنات عزوفا واضحا عن طرح أسئلة على مدرسات الحضانة. وبينما كن يمطرن أمهاتهن بالأسئلة، كانت نسبة أسئلتهن فى حديثهن مع هيئة التدريس أقل بكثير من نسبة أسئلتهن مع أمهاتهن. وكان هذا ينطبق أكثر ما ينطبق على الأسئلة "السببية" وأسئلة "الفضول وحب الاستطلاع". وتأثرت طفلات الطبقة العاملة على وجه الخصوص فى هذه الناحية؛ فبينما كانت نصف أسئلتهن فى البيت أسئلة "فضول وحب استطلاع"، كانت تلك هى الحالة مع ربع أسئلتهن فى المدرسة؛ وكانت ٧٠٪ من أسئلتهن فى المدرسة أسئلة "عمل" روتينية. ولم تطرح عشر بنات من بين الخمسة عشر طفلة من الطبقة العاملة سؤالا "سببيا" واحدا على مدى صباح يومين فى المدرسية، رغم أنهن جميعا طرحن عدة أسئلة سببية خلال فترة واحدة من فترات بعد الظهر فى البيت.

وكان هناك أيضا اتجاه من قبل بنات الطبقة العاملة أن يقللن من

منازعاتهن مع هيئة التدريس عما كانت تنزع إليه طفلات الطبقة المتوسطة. وكانت جميع الطفلات أقل ميلا للنزاع مع هيئة التدريس فى مدارس الحضانة عن درجة ميلهن لذلك مع أمهاتهن. فى المتوسط، كانت كل محادثة من بين ١٨٪ من محادثات بنات الطبقة العاملة مع أمهاتهن تشمل نزاعا معينا، لكن كان ذلك يحدث فى ٢٪ فقط من محادثاتهن مع مدرساتهن. وفى حال طفلات الطبقة المتوسطة، كانت كل محادثة من بين ١٢٪ من محادثاتهن مع أمهاتهن تشمل نزاعا معينا، لكن كان ذلك يحدث فى ٤٪ من محادثاتهن مع هيئة التدريس. ورغم ضآلة هذا الفارق، وكونه لا أهمية له من الناحية الإحصائية، فهو يتناغم مع فوارق الطبقات الاجتماعية الأخرى التى وجدناها فى مدارس الحضانة. وكانت منازعات المدارس عادة تختص بمحاولات المدرسات أن يجعلن الطفلات تتبعن العادات واللوائح المدرسية، كأن يدخلن من ملعب المدرسة، مثلا، لحضور حصة قراءة القصة، أو للاغتسال.

إشارات للحياة المنزلية فى المدرسة

كان هناك فارق فى الحياة الاجتماعية فى موضوع الحديث. كانت بنات الطبقة المتوسطة أكثر احتمالا للمبادرة بالكلام عن حياتهن المنزلية مع المدرسات عما كانت عليه طفلات الطبقة العاملة. حدثت أمثال تلك المحادثات فى النسخ المطبوعة والمسموعة لبنات الطبقة المتوسطة ضعف عدد مرات ما حدث تقريبا مع بنات الطبقة العاملة. أما فى البيت فلم يكن هناك فارق فى عدد المرات التى ناقشت فيها بنات الطبقة المتوسطة وبنات الطبقة العاملة ما كان يحدث فى المدرسة مع أمهاتهن.

وكما سنرى فى الباب التالى، فإن المناقشات التى حدثت فعلا حول البيت فى المدرسة لم تؤت أُكلها بشكل بارز، وكان هذا الكلام ينطبق أكثر ما ينطبق فى حالة بنات الطبقة العاملة. وكان الانطباع الذى يسيطر علينا هو أن المدرسات كن على علم بظروف وأحوال بيوت طفلات الطبقة المتوسطة، وبالتالى كن قادرات على التحدث معهن بشكل أفضل عن حياتهن المنزلية.

وقد يرجع السبب فى ذلك إلى أن أمهات الطبقة المتوسطة كن يتكلمن بحرية أكثر مع المدرسات، أو لأن طفلات الطبقة المتوسطة كن يتواصلن مع المدرسات بنجاح أكثر من طفلات الطبقة العاملة.

لماذا تأثرت بنات الطبقة العاملة بالمدرسة بهذا الشكل؟

مقارنة ببنات الطبقة المتوسطة، أظهرت بنات الطبقة العاملة فارقا أعظم بين سلوكياتهن مع أمهاتهن ومع مدرساتهن فى نواح كاملة من المجالات. وشملت تلك المجالات طول الملاحظات التى كن يبدينها للكبار، ومدى ما كن يدعمن به المحادثات لإطالتها، وأسئلة الفضول وحب الاستطلاع التى كن يطرحنها، واستخدامهن اللغة فى أغراض معقدة، وحديثهن عن أسلوب الحياة "الأخرى" سواء فى البيت أو فى المدرسة، وطلب المعونة من الكبار.

وكان التأثير النهائى لتلك المحادثات هو جعل بنات الطبقة العاملة يبدو عليهن بوضوح عدم القدرة على حسم الأمور، والشعور بالقهر وعدم النضوج وهن فى المدرسة. وبالتالى فإن بنات الطبقة المتوسطة، اللاتى تأثر سلوكهن بدرجة أقل بكثير من تأثر سلوك بنات الطبقة العاملة، فقد بدا عليهن بشكل ملحوظ أنهن أكثر حسما وحزما، وأكثر شعورا بالطمأنينة، وأكثر إحساسًا بالثقة.

وقد أظهر هذا المظهر للثقة فى النفس معدنه فى عدة طرق صغيرة غير التى قدمناها من قبل ولكنها تكشف عن جوهرها. على سبيل المثال، كانت بنات الطبقة المتوسطة على استعداد تام لتصحيح معلومات المدرسات بطريقة خالية من الشك ومليئة بالثقة. وهكذا فعندما نظرت مدرسة "فاليرى" للمجسم الذى كانت تصنعه وعلقت على ذلك قائلة: "إن هذا مرأب (مكان لإيواء السيارات) جيد"، ردت عليها "فاليري" قائلة: "إنها سفينة، فى الحقيقة". ونقلنا محادثة للطفلة "بيث" سألتها فيها المُدرسة عن المكان الذى ستكون فيه عندما تترك مدرسة الحضانة، جاء ردها اللاذع: "أكون؟ فى مدرسة أخرى

بالطبع"، وعندما ضربت "ليزلى" طفلا آخر، دافعت عن نفسها بهدوء قائلة: "حسنا، لقد فعل شيئا خاطئا"، وعلقت "جين" لمدرستها على طفل تسبب لتوه فى رشها بالماء بدراجته الثلاثية قائلة: "ليته لم يكن فى هذه المدرسة"، "ألا تحبينه؟" وكان الجواب: "لا، لا أحبه كثيرا". ولم يكن لبنات الطبقة العاملة، سوى عدد قليل جدا منهن، تلك الثقة فى تقديم آرائهن بهذه الطريقة، أو فى معارضة المُدرسة ونقض قولها.

إن تأثير مدرسة الحضانة على سلوك وتصرفات طفلات الطبقة العاملة يلفت النظر على وجه الخصوص عندما يضع المرء فى الاعتبار أن المدارس اللاتى كن يحضرنها لم تكن مدارس رسمية أو مرعبة بأى حال من الأحوال. لقد كانت كل مدارس الحضانة فى دراستنا هذه أماكن تبعث على السعادة والاسترخاء، وكان الأطفال فيها أحرارا فى اختيار أنشطتهم وأصدقائهم المفضلين. وكانت البنات منتظمات فى المدرسة لمدة سنة تقريبا، ولا يمكن أن نعزو أى تأثير للمشاكل لعدم الشعور بالاستقرار فيها. يمكننا فقط اقتراح بعض العوامل التى يمكن أن تكون السبب فى تلك المشاكل.

أولا، لابد من أن المدرسة كانت تبدو غريبة وغير مألوفة بالنسبة لبنات الطبقة العاملة أكثر منها لبنات الطبقة المتوسطة. كانت مخططاتها ورسومها البيانية والصور المعلقة على جدرانها، وقطع الأثاث فيها تتوافق مع أذواق الطبقة المتوسطة. وكانت الكتب وأدوات اللعب المستخدمة فى مدارس الحضانة تلك يمكن أن تجدها فى بيوت الطبقة المتوسطة. وبينما كانت بعض أنواع أدوات اللعب توجد فى كل البيوت تقريبا – مثل دمى الأطفال، وعربات الأطفال الخاصة بالدمى، والدراجات الثلاثية، وأحجيات الصور المقطوعة وأقلام الرصاص، وعجينة اللعب – فإن كثيرًا من أمهات الطبقة المتوسطة كن يبتعن لعب أطفال أكثر "تطورا" من نفس البيانات المصورة "الكاتالوجات" المتخصصة كتلك التى تستخدمها المدرسات. ومثلهن مثل المدرسات أيضا، كانت أمهات الطبقة المتوسطة ينزعن لشراء كتب الأطفال من مكتبات متخصصة لبيع كتب الأطفال، وكثيرا ما أبدى تلاميذ

وتلميذات الطبقة المتوسطة ملاحظات فى المدرسة بأن لديهم نفس الكتب أو نفس لعب الأطفال فى البيت. وفى المقابل، كانت أمهات الطبقة العاملة ينزعن لشراء مجموعة مختارة مختلفة من الكتب ولعب الأطفال من دكاكين لعب الأطفال والأسواق المركزية المحلية.

وهناك عامل آخر يجوز أنه قد أثر فى ثقة بنات الطبقة العاملة فى أنفسهن وهو التناقض فى أسلوب الكلام بين هيئة التدريس فى مدارس الحضانة وأمهاتهن. كان لكثير من أمهات الطبقة العاملة نبرات صوت ولهجات قوية، كما كن يستخدمن بعضا من تركيبات القواعد غير القياسية. وفى المقابل، كانت معظم المدرسات من خلفيات الطبقة المتوسطة، لذا كان أسلوبهن فى الكلام وطرق تعاملهن مع الأطفال أقرب بكثير لطبيعة أمهات الطبقة المتوسطة .

وربما تأثرت الطفلات أيضا بآراء أمهاتهن وتوجهاتهن نحو مدرساتهن. عندما عقدنا مقابلات مع الأمهات عقب قيامنا بالتسجيلات بأسابيع قليلة، وجدنا أن أمهات الطبقة العاملة أقل إحساس بالثقة بكثير من أمهات الطبقة المتوسطة فى دورهن التعليمى تجاه المدرسة. وعندما طرحنا عليهن الأسئلة التالية،" فى رأيك، من ذا الذى يغرى الطفلات على الكلام بحرية أكثر: مُدرسة الحضانة أم الأمهات؟ " و "كما تعتقدين، من الذى يقول للطفلات أشياء أكثر؟"، أجابت عشرة من أمهات الطبقة العاملة، واثنتان فقط من أمهات الطبقة المتوسطة قائلات: "المُدرسة". وبالمثل، عندما سألنا "هل تعتقدين أن الطفلات يتعلمن اللغة أكثر فى مدرسة الحضانة أم فى البيت؟"، أجابت اثنتا عشرة أم من الطبقة المتوسطة واثنتين فقط من أمهات الطبقة العاملة قائلات: "البيت"

يشكل تفسير تلك الإجابات ما يوقع الكآبة فى النفس. إنها توحى بأن أمهات الطبقة المتوسطة كانت لديهن صورة واقعية ودقيقة بالإسهامات النسبية التى تقوم بها المدرسات والأمهات فى النمو اللغوى للطفلات. ومن

جهة أخرى، شاركت أمهات الطبقة العاملة المدرسات فى اعتقادهن بـأنهن، أى الأمهات، كن يقدمن لبناتهن حوافز لغوية غير كافية وغير ملائمة. وبنفس الطريقة، كانت لديهن فكرة مبالغ فيها للغاية عما كانت المدرسات يقدمنه للطفلات فى المدرسة.

وكانت هناك دلائل أيضا على أن أمهات الطبقة العاملة كان يغلب عليهن تنبيه بناتهن بالطرق التى ينبغى عليهن معاملة مدرساتهن بها. وقالت عشرة من أمهات الطبقة العاملة، وأربعة فقط من أمهات الطبقة المتوسطة أنهن حذرن بناتهن ونبهنهن بألا يسئن السلوك فى المدرسة. وعندما سألنا والدة "دونا" مثلا، "هل قلتِ لها أى شىء عما ينبغى أن يكون سلوكها عليه، وهل قلتِ لها شيئا عن المدرسات؟"، أجابت قائلة: " قلت لها أن تفعل ما تؤمر به، وألا تكون وقحة بأى حال فى تعاملها مع مدرستها. قلت لها إنها لو صادفتها مشكلة مع أطفال أو طفلات أخريات فلا تضربهم أبدا، ولكن تذهب لعرض شكواها على المُدرّسة." ورغم ذلك أضافت قائلة إنها غيرت فى الآونة الأخيرة الوصية الأخيرة حيث إنها استقر رأيها على أن المدرسة ليس لديها الوقت الكافى للفصل فى الشجار بين البنات. وكانت أمهات الطبقة المتوسطة يغلب عليهن أكثر تقديم إجابات من أمثال، "لم أقل لها أى شىء خاص، فيما عدا أن كل شىء هناك سيكون للمرح والتسلية"، أو "فيما عدا أنها يجب أن تقول للمُدرسة فى حالة حاجتها للذهاب إلى دورة المياه"

ومن الممكن أيضا أن تكون فوارق الطبقات الاجتماعية فى أنشطة الطفلات التى اخترنها بأنفسهن فى اللعب قد تسببت فى حدوث علاقات مختلفة مع هيئة التدريس بمدارس الحضانة. لقد كانت بنات الطبقة العاملة يمضين غالبية أوقات اللعب الحر وهن يلعبن بالرمل والماء، أو فى أنشطة بدنية بالخارج، لاسيما الركض حول المكان، والتسلق واللعب على المنزلق "أى المكان المنحدر". ومن جهة أخرى، كانت بنات الطبقة المتوسطة يغلب عليهن أكثر قضاء الوقت فى الرسم بالألوان، وصناعة أشياء يدوية، والاستماع للقصص، ولعب ألعاب الطاولة كالشطرنج والدومينو وغيرها

كألعاب تنس الطاولة. (وقد وجدت إحدانا "بربارا تيزارد" صورة مماثلة جدا فى دراسة أكبر من دراستنا هذه بكثير حول اللعب فى مدارس الحضانة).

ومع أن كل أنشطة مدارس الحضانة تكرس نفسها من الناحية النظرية، للمحادثات "التعليمية" مع هيئة التدريس، إلا أنه يُحتمل حدوث ذلك بشكل أكبر فى الحقيقة وعلى أرض الواقع، وكما عرضت " سيلفا " علينا من قبل، فـــى أثناء تنفيذ أنواع الأنشطة التى تفضلها طفلات الطبقة المتوسطة. ومن جهـــة أخرى، فإن اللعب بالرمل والماء، والمطاردات التى تتم حول الملعب، فيغلب عليها التسبب فى مشاحنات ونزاعات بين الطفلات، ثم يلى ذلـــك التماســـات لأعضاء هيئة التدريس بالتدخل للفصل فى تلك المشاحنات.

ويستحيل القول ما إذا كان أحد تلك العوامل أو كلها مجتمعة قد لعبـــت دورا فى دعم ثقة طفلات الطبقة المتوسطة فى المدارس، والتسبب فى حالات الإحباط التى تصيب طفلات الطبقة العاملة. ويبدو مـــن المحتمـــل أن عـــدة عوامل تفاعلت لحدوث ذلك. وأيا كان السبب، فمن المدهش وجـــود نظـــرة مختلفة نحو المدرسات بشكل واضح فى تلك الطفلات الصغيرات فى مطلـــع حياتهن المدرسية.

سلوك المدرسات نحو بنات الطبقة العاملة

إن قلة ثقة تلك البنات فى أنفسهن وعدم نضـــوجهن الواضـــح قابلـــه اختلاف فى معاملة المدرسات لهن. وبدا الأمر وكأنهن كن يضبطن ويُعـــدِّلن أسلوبهن فى الكلام لمستوى أدنى عند التحدث مع بنـــات الطبقـــة العاملـــة. وبالتالى فقد كن يقللن من الاستخدام المتكرر للغة فى أغراض معقدة عنـــدما كن يخاطبن بنات الطبقة العاملة مقارنة باستخدامهن للغة فى هذه الأغراض فى أثناء مخاطبة بنات الطبقة المتوسطة. وكان يغلب عليهن أكثر المبـــادرة بالحديث مع بنات الطبقة العاملة بطرح أسئلة عليهن خفت فيها حدة الطلبات المعرفية لمستوى متدنٍ منها. وكانت المدرسات يقدمن لهن قدرا محدودا من المعلومات، وكن نادرا ما يطلبن منهن تقديم وصف لشىء ما، وكـــن يغلـــب

عليهن طرح أسئلة ذهنية سهلة حول وضع أسماء الأشياء على مسمياتها، وذكر أسماء ما يتصل بها، (على سبيل المثال، "ما اسم هذا الشيء؟"، و"ما لونه؟")

وكان سؤال البنات عن أسماء الألوان فى الحقيقة محاولة واضحة متكررة من جانب المدرسات لفتح حوار مع بنات الطبقة العاملة. وكانت الحالة المؤكدة هى عدم معرفة عدد من بنات الطبقة العاملة لكثير من أسماء الألوان. ويمكن تبرير هذا التصرف لو سلمنا بأن المدرسات كن يعتبرن أن "تسمية الألوان" هدفا تعليميا مهمًا. ومع ذلك، تظهر شكوك على السطح عند النظر لهذا الأمر بطريقة أكثر شمولا. فبتركيز المدرسات على هذا المطلب البسيط من الناحية الذهنية، أخفقن فى تقديم فرص لمحادثات أكثر تطورا وتقدما للطفلات. وفى نفس الوقت، فلابد من أن المحادثات ذات المستوى المتدنى التى كانت تلى السؤال عن لون الأشياء قد عززت اعتقادهن بأن تلك الطفلات لا تقدر إلا على الحوارات البسيطة.

وقد يرجع السبب لبعض هذه الفوارق لميل بنات الطبقة المتوسطة الشديد لاختيار أنشطة تثير استخدام لغة معقدة نسبيا من جانب المدرسات. كان يغلب عليهن، على سبيل المثال، لعب ألعاب المضاهاة بين شيئين، وتصنيف الأشياء مع المدرسات، وأن يطلبن منهن رواية قصص عليهن. ولكن حتى فى المحادثات العفوية، كانت المدرسات تتجهن لاستخدام لغة أكثر تعقيدا فى الحديث معهن. كانت "لويزى" على سبيل المثال تقوم بعمل يدوى بالقرب من المُدرسة عندما لاحظت أن طفلا آخر يتحدث معها:

الطفلة: ماذا؟ ماذا كان يريد؟

المدرسة: كان يريد أن يأخذ بعض الحليب معه إلى البيت اليوم.

الطفلة: حسنا، يجب ألا يفعل ذلك.

المدرسة: إلا بعدما يمضى وقتا طويلا فى المدرسة.

الطفلة: نعم.

المدرسة: أنت لا تأخذين الحليب لبيتك إذن، أليس كذلك؟ عندما تـــأتين للمدرسة فى بادئ الأمر، ولا تشربين زجاجة اللـــبن بالكامـــل، يمكنك أخذها للبيت.

الطفلة: لقد شربها "دان" عن آخرها، اللبن كله.

المدرسة: حسنا، لم يبقى له شيء يأخذه للبيت، أليس كذلك؟

الطفلة: لا.

المدرسة: لكن لو كان "جيمى" لم يشرب إلا مقدارا ضئيلا من زجاجته، يمكنه أخذ الباقى لبيته.

الطفلة: كنت طفلة فى يوم من الأيام. (وأخذت تناقش هذا الموضوع)

وفجرت "جويس"، وهى من بنات الطبقة العاملة، محادثة على مستوى ذهنى متدنٍ مقارنة بمحادثة "لويزى" مع نفس المدّرسة، ربما لمعرفتهـــا أن " جويس " غير متأكدة من معانى أسماء الألوان.

الطفلة: أين "جوان" (صديقتها)؟

المدرسة: إنها موجودة فى... أوه لا، إنها ليست... لقد اعتقدت أنهـــا كانت ترسم بالألوان.

الطفلة: أنا قمت بالرسم مرة بالألوان، منذ وقت طويل.

المدرسة: أنت و "جوان"؟

الطفلة: نعم. (فى الحقيقة، لم تكن البنتان ترسمان سويا من قبل)

المدرسة: ما اللون الذى رسمت به؟

الطفلة: كان عندى اللونان الأحمر والأزرق، الأزرق الغامق.

المدرسة: أزرق، أليس كذلك؟ (وتنظر إلى طلاء فيروزى "أزرق مخضر" على ذراع "جويس"

الطفلة: نعم، أزرق.

المدرسة: (وهى تمزح) لا أعتقد أنك قمتِ بتلوين صورة. لقد قمتِ بتلوين نفسك.

الطفلة: لقد لونت صورة فعلا. إن هذا يبدو وكأنه لون أخضر. (وتنظر إلى ذراعها الذى كان عليه طلاء أحمر وفيروزى)

المدرسة: أخضر؟ لا، هذا لون أحمر، انظرى، ها هو.

الطفلة: نعم. إنه يبدو وكأنه دم يخرج من ذراعى، أليس كذلك؟ (وتشير لطلاء أحمر على الذراع)

المدرسة: نعم، إنك تنزفين دما، أليس كذلك؟ هل هذا اللون يشبه الدم؟ (وتشير لطلاء فيروزى على ذراع الطفلة)

الطفلة: نعم.

المدرسة: نعم؟ هل هذا هو اللون الصحيح للدم؟ ما هو ذلك اللون؟

("جويس" لا تجيب)

سيلاحظ القارئ أن "جويس"، وليس مدرستها، هى التى رفعت من مستوى المحادثة بتقديمها للتشبيه (إحدى الصور البلاغية) الذى ذكرته.

إن الميل لضبط وتكييف مستوى حديث المرء ليصبح على المستوى الذى يتخيله لشريكه فى الحديث معه ميل عالمى تقريبا لكل من الكبار والأطفال عندما يكون الحديث مع أطفال صغار، وربما يساعد ذلك على النمو اللغوى للطفل. ومع ذلك، ففى الموقف الذى ننقله هنا، يمكن أن يكون التأثير هو مجرد تثبيت استخدام الطفلة للغة وكلمات فجة. وهكذا، فإنه، وبعيدا عن تقديم المدرسة بيئة لغوية تُعوض طفلات الطبقة العاملة عما يفقدنه

فى بيوتهن، فإن كلا من نوعية وكمية الكلام الذى يتم مخاطبتهن به فى البيت كان يتفوق على نظيره فى المدرسة.

وهكذا فإن دلائلنا هنا تؤيد الرأى الذى سعى "لابوف" جاهدا لتأكيده بأن أطفال الطبقة العاملة يعطون انطباعا مضللا وغير صحيح عن قدراتهم لمدرسى الحضانة. وربما كان ذلك أحد عوامل تدنى إنجاز الأطفال فى المدارس. فلو كان المدرسون يتجاوبون، كما وجدنا فى دراستنا هذه، مع قدراتهم الظاهرية فقط، وليس مع قدراتهم الحقيقية، فإنهم سينزعون للتقليل من قيمة ما يمكن أن ينجزه هؤلاء الأطفال، ولتكليفهم بواجبات ومهام ذات مستوى منخفض بشكل غير ملائم ولا يتناسب مع قدراتهم الفعلية. ويمكن لعوائق التقدم من هذا النوع والتى تحدث فى مقتبل العمر أن تصبح تراكمية تصاعدية تتفاقم آثارها بمرور السنين. ويمكن بالطبع إضافة عوامل أخرى، مثل عزوف الأطفال والطفلات عن الجلوس لفترات طويلة، وأساليب اللغة المختلفة التى تُستخدم فى البيت وفى المدرسة.

"دونا" فى المدرسة

عرضنا فى الباب الثامن كيف أمضت "دونا"، إحدى طفلات الطبقة العاملة، عصر أحد الأيام فى البيت. ولم يتم اختيار "دونا" كنموذج لبنات الطبقة العاملة، كان الفارق والمدى بين عائلات الطبقة العاملة واسعا للغاية بحق بحيث لا تصلح أسرة بعينها أن يتم اختيارها على أنها أسرة تمثل كل عائلات تلك الطبقة. ومع ذلك، أظهرت نشأة "دونا" وتربيتها بعضا من خصائص ومميزات الطبقة العاملة ذات الطابع المتكرر الذى قلما يتغير فى تلك الطبقة. وفى الحقيقة كانت هى وأمها تمثل، فى نواحٍ عدة، نهاية طرف لسلسلة متصلة من تلك الطبقة الاجتماعية. وكما سنعرض الآن، كانت تجارب "دونا" فى بعض النواحى فى المدرسة أيضا نموذجًا لما كان يحدث لطفلات وأطفال الطبقة العاملة، رغم أنها كانت حازمة عن غالبيتهم فى علاقاتها بهيئة التدريس.

إن روايتنا للوقت الذى كانت تمضيه "دونا" فى المدرسة وتفسيرنا لما كان يحدث لها هناك يسقط من الحسبان ما ينبغى أن يكون أهم جانب من جوانب حياتها هناك – وهو اللعب بمفردها وبطريقتها الخاصة – و تفاعلاتها مع الطفلات والأطفال الآخرين. ولقد لعبت محادثاتها مع أعضاء هيئة التدريس، وذلك هو الجانب الذى نركز عليه، دورا بسيط نسبيا فيما كان يحدث لها فى الصباح فى المدرسة. لقد كانت تقضى معظم وقت اللعب الحر المتاح لها بالخارج، فتجدها تطارد طفلات أخريات، أو فوق موضع الانزلاق، أو فوق دراجة ثلاثية، أو فى حفرة الرمل. وفى البيت، وربما يذكر القارئ، كانت تمضى معظم وقتها بالداخل، وهى تتحرك حول أمها وتبادلها أطراف الحديث، فيما عدا الوقت الذى جلستا فيه عل درج السلم سويا.

وكان هذا الفارق ينعكس فقط على كمية الكلام المتبادل بينهما. لقد تبادلت "دونا" وأمها فيما بينهما ١٤٧١ دورا من أدوار الكلام خلال فترة واحدة بعد الظهر. أما فى صباح يومين فى المدرسة، فبلغت محادثات "دونا" مع المدرسات ٢٠١ دورا فقط. ونتج عن محادثتين أجرتهما "دونا" مع أمها فى البيت (المحادثتان التى ناقشتا فيها قصائد الحضانة المقفاة، وعملية عد الكعكات) كلامًا يفوق فى عدده كل المحادثات التى تمت مع المدرسات مجتمعة.

وتشمل الرواية التالية لصباح أحد أيام "دونا" فى المدرسة كل محادثاتها مع هيئة التدريس تقريبا. وقد اخترنا ص باح اليوم الثانى لأن المحادثات فيه كانت أطول عمرا وأقل من الناحية الروتينية من محادثات صباح اليوم الأول

وصلت "دونا" للمدرسة صباح ذلك اليوم وهى ممسكة بدميتها بإحكام؛ وكانت قد أحضرت معها الدب اللعبة فى اليوم السابق. وقد استخدمت مجموعة من الطفلات تلك الحيلة لسد الثغرة بين البيت والمدرسة، وعادة ما كان ذلك يؤدى لقضائهن بعض الدقائق التى يشوبها القلق عندما توضع لعبتهن فى مكان خاطئ. وعندما وصلت "دونا" للمدرسة، وجدت أن

المدرسات قد أعددن نشاطًا غير عادى تقوم به الطفلات. وتم إقناعهــا بــأن تضع دميتها على الأرض وتمارس النشاط الذى أعددنهن للطفــلات. كانــت المدرسات قد وضعت سلطانيات من ألوان الطلاء علـــى طاولـــة الطــلاء، وعرضن على الطفلات طريقة نفخ فقاعات فى الطلاء باستخدام مصاصـــة. وعندما يكن قد نفخن مجموعة كبيرة من الفقاعات أعلى السلطانية، يصـــبح عليهن وضع ورقة أعلى الفقاعات، فينتقل نقش وشكل الفقاعات ويُطبع على الورقة. وواجهت "دونا" صعوبة فى تكوين عدد كاف من الفقاعات، ووجهتها معاونة الحضانة التى كانت تشرف على هذا النشاط على طريقـــة أداء تلــك المهمة:

معاونة الحضانة: عليك أن تجعلى الفقاعات تصل لأعلى نقطـــة فـــى السلطانية، يا دونا، قربيها منك أكثر. حسنا، عليك أن تستمرى فى النفخ فى المصاصة حتى تصل الفقاعات لأعلى نقطة تماما. إنها لا ترتفـــع بالشـــكل الصحيح... افعليها مرة أخرى. (ونفخت دونا فى المصاصة ونتج عن ذلـــك فقاعات أكثر). عليك بالنفخ حتى تصل الفقاعات لقمة الطبق ثم نصنع شـــكلا بتلك الفقاعات (تشير المساعدة لفقاعات طفلة أخرى تم تكوينها بنجاح أكثـــر مما صنعته دونا). انظرى، حتى أعلى نقطة فى القمة... انظرى مثل هـــذا، دونا.... الفقاعات تصل لقمة السلطانية. (دونا تصل ببعض الفقاعات لقمـــة السلطانية، وتضع ورقة فوقها. وعرضت ورقتها على المدرسات، ولم يكـــن الرسم المطبوع عليها جيدا)

الطفلة: ها هى.

معاونة الحضانة : (ضاحكة عندما رأت ورقة الطفلة) إنك لم تنفخـــى فيها بالقوة الكافية. أنت لم تصلى بالفقاعـــات لأعلـــى بالدرجـــة الكافية، أليس كذلك؟

وذهبت معاونة الحضانة بعيدا ثم عادت بطلاء جاف إضافى لتضـــعه

فى السلاطين وببعض الفرش لخلط الطلاء بها. وخلطت "دونا" الطلاء الذى وُضع لها حتى قررت معاونة الحضانة أنه أصبح مخلوطا بشكل جيد يفى بالغرض.

معاونة الحضانة: هذا هو المطلوب تماما. لن تحتاجى لتلك الفرش ثانية. لقد تم خلط الطلاء كله. (ونفخت دونا فصنعت بعض الفقاعات الإضافية وبدأت تضع الورقة فوقها)

الطفلة: انظرى! انظرى!

معاونة الحضانة: لا أعتقد أن الفقاعات مرتفعة بالقدر الكافى، يا دونا. أضيفى القليل منه. القليل يا دونا. ونفخت دونا فصنعت بعض الفقاعات الإضافية و حاولت عرضها على هيئة التدريس)

الطفلة: انظرى! انظرى! أوه لقد هبطت الفقاعات مرة أخرى! (شعرت دونا بالضيق من نفسها. ونفخت فقاعات أكثر وحاولت شد انتباه المدرسة المساعدة) انظرى! انظرى! (ولم يكن للمساعدة أى رد فعل إذ إنها كانت مشغولة مع الطفلات الأخريات. وأخيرا عادت إلى "دونا")

معاونة الحضانة: هل تريدين صنعها مرة أخرى؟ (دونا تومئ بالموافقة) أنت لم تصنعى واحدة بعد، أليس كذلك؟ إن هذه المرة لم ينتج عنها أى شىء بعد، أليس كذلك؟ إنك لم ترفعى الفقاعات لتصل إلى قمة السلطانية بعد.

الطفلة: لقد رفعتها فعلا حتى هذا المكان (والتفتت لصديقتها "كيفين" الجالسة بجوارها) ألم أفعل ذلك يا كيفين؟ (وبدأت تنفخ من جديد، وأدت المهمة بنجاح هذه المرة)

معاونة الحضانة: (للطفلة الأخرى) أوه، انظرى، لقد فعلتها دونا! (ووجهت كلامها لدونا) تعالى إذا، يا "دونا"، ضعى ورقتك

بسرعة قبل أن تختفى الفقاعات (وضعت دونا الورقة ورفعتها لعرضها على معاونة الحضانة)

الطفلة: انظرى!

معاونة الحضانة: أحسن، أليس كذلك؟ حاولى مرة أخرى، تستطيعين عملها مرة أخرى إذن، أليس كذلك؟ (دونا ترفع الفقاعات بالنفخ لأعلى مرة أخرى)

الطفلة: انظرى! (المدرسة المساعدة تعطى دونا ورقتها الأولى مرة أخرى)

معاونة الحضانة: ضعى هذه الورقة مرة أخرى لأنها غير... واضحة. لا تضغطى عليها فى منتصفها، هيا.

الطفلة: (ترفع الورقة) ممكن أعملها مرة أخرى؟

معاونة الحضانة: لا، سنطلب من واحدة أخرى عملها الآن. (ووجهت كلامها لدونا و كيفين) إذن اذهبا أنتما الاثنان واغسلا أيديكما، لقد أمضيتما هنا وقتا طويلا.

وغسلت "دونا" يديها وذهبت لوعاء الرمل الجاف فى الركن الآخر من الحجرة.

لقد ساعدت معاونة الحضانة "دونا" على اكتساب مهارة محددة، وهى عمل رسومات من فقاعات الطلاء. واستمتعت "دونا" بهذا النشاط، ويشك المرء قليلا أنها ما كانت لتنتج رسما جذابا على ورقتها دون تعليمات معاونة الحضانة. وكانت أنشطة مدرسة الحضانة من هذا النوع تبدو وكأن الهدف منها هو إظهار كيفية استخدام مادة ما فى طرق جديدة وخلاقة. ومن الصعب أن نعرف ما إذا كانت ملكة الإبداع عند "دونا" قد زادت بهذه التجربة: من المؤكد أنهم كانوا سيعاقبونها فى البيت لو حاولت تكرار هذا النشاط.

أمضت "دونا" بعد ذلك حوالى عشرين دقيقة وهى تلعب بالرمل الجاف وتبادل بنات أخريات أطراف الحديث. وخلال ذلك الوقت، كانت المحادثة

الوحيدة التى أجرتها مع أى مدرسة من هيئة التدريس عندما تشاجرت مع "كيفين" بسبب أحد المجاريف. وجاءت مدرسة الحضانة وأشارت لها إلى مجراف آخر يمكنها استخدامه:

المُدرسة: هناك مجراف آخر، تمام

الطفلة: (وهى تنوح) لا أريد ذلك المجراف.

المُدرسة: عليك بالمشاركة. أعتقد أن "كيفين" كانت تستخدمه فى بادئ الأمر من قبلك يا "دونا".

الطفلة: (وهى تنوح) أنا التى...

المُدرسة: هل أنت متأكدة من ذلك؟

الطفلة: (وهى تنوح) نعم.

المُدرسة: سأعيده لك بعد دقيقة، حسنا؟ (واتجهت إلى كيفين) عندما تنتهى. (ثم وجهت الكلام لهما معا) يمكنكما الذهاب وشرب الحليب الخاص بكما، على أى حال.

وقبلت "دونا" بذلك، واستمرت فى اللعب بالرمل. وبعد قليل ذهبت لطاولة الحليب، التى كانت تشرف عليها طالبة التربية العملية، والتقطت زجاجة كاملة من الحليب:

الطفلة: أنا معى نصف زجاجة.

طالبة التربية العملية: هذا ليس نصف زجاجة، إنها (تقصد أنصاف الزجاجات) فى القفص، تمام يا "دونا"؟

(لكن "دونا" بدأت تشرب من الزجاجة الكاملة) انتظرى دقيقة يا "دونا"، انتظرى دقيقة. ممكن تنتظرى دقيقة؟ أعيديها إلى القفص يا " دونا. (وأخيرا أعادت "دونا" زجاجة الحليب الكاملة إلى القفص والتقطت نصف زجاجة. وشربتها عن آخرها، وعرضتها على طالبة التربية العملية)

الطفلة: انظرى!

طالبة التربية العملية: هذا أفضل يا "دونا". اذهبى وضعى زجاجتك بعيدا هناك.

ووضعت "دونا" زجاجتها بعيدا، ثم تذكرت الدمية التى أحضرتها معها للمدرسة فى الصباح. وسألت طالبة التربية العملية:

الطفلة: أين دميتى؟ دميتى؟

طالبة التربية العملية: لا أعرف أين هى.

ولحسن الحظ، كانت مُدرستها تمر بجوارها فى تلك اللحظة وسمعت سؤال "دونا":

المُدرسة: وضعتها لك على طاولتى، فهمتى، لأنها كانت على وشك أن تمتلئ بألوان الطلاء.

الطفلة: نعم.

وأخذت المدرسة بيد "دونا"، وذهبتا سويا لتأخذ "دونا" دميتها. والتقطت "دونا" دميتها وذهبت للخارج لتلعب فى حفرة الرمل. وأمضت أكثر من ثلاثين دقيقة هناك، وقضت معظم وقتها هذا وهى تلعب وتجذب أطراف الحديث مع طفلات أخريات. ومع ذلك، كانت طالبة مربية تحت التمرين فى مدرسة الحضانة تشرف على حفرة الرمل تلك، وحدثت عدة محادثات قصيرة هناك. وحدث أن قالت "دونا" بنعومة لنفسها، "صندل، صندل، صندل" ثم قال لتلك الطالبة المربية بصوت أعلى:

الطفلة: لا يمكنك صنع صندل من الرمل.

الطالبة: لا، إن الرمل ناعم أكثر من اللازم، أليس كذلك؟

وفيما بعد، علقت "دونا" لصديقتها، التى كانت تلعب بجوارها:

الطفلة: إننا معنا نفس المجراف.

الطالبة: نعم، لهما نفس اللون، أليس كذلك؟ وكل شيء!

وبعد ذلك بقليل، مثّلت بعض البنات الأخريات أنهن تُطعمن التلميذة التى تقوم بدور المُربية بكعكات مصنوعة من الرمل. ومع ذلك، لم تُشرك نفسها فى هذه اللعبة. وبعد ذلك، حاولت طفلة أخرى "جيمى" أن تأخذ دلو "دونا". وصاحت "دونا" قائلة "لا، لا، لا" بشكل متكرر، وكانت كما يبدو تحاول بذلك الحصول على مساعدة الطالبة المُربية تحت التمرين. وقامت تلك الطالبة المُربية بتوبيخ المعتدية، لكن "جيمى" حاولت بعد ذلك أخذ مجراف دونا". وصاحت "دونا" ثانية وهى تقول "لا! أنا أول من حصلت على هذا المجراف، لكن الطالبة المُربية تجاهلتها فى هذا المرة، واستخدمت "دونا" مجرافًا آخر فى النهاية. وعقب ذلك، ساعدت الطالبة المُربية "جيمى" على إفراغ دلو الرمل الذى كان معها. وهنا انفجرت نزعة "دونا" العدوانية وحطمتها بمجرافها. وأخذت الطالبة المربية الموضوع بكل لطف:

الطالبة المُربية: لقد كسرتِ كعكاتنا؟ يا خسارة. كيف سنأكلها الآن؟

وهزت "دونا" كتفيها ولم ترد. وعادت للشجار مع "جيمى"، وتجاهلت دعوة من الطالبة لأخذ "قطعة كيك". ومع ذلك، انخرطت فيما بعد فى لعبة خيالية مع تلك الطالبة. وادعت إحدى الطفلات الأخريات أنها كانت تصنع "فطيرة تفاح" من الرمل، وقالت "دونا" إنها كانت تصنع مثلها أيضا:

الطفلة: كذلك أنا.

الطالبة: أنت تصنعين فطيرة تفاح أيضا. أووه، سيكون علىَّ أخذ شيء منها إذا، لأنى أحب فطيرة التفاح (دفعت دونا بدلوها بالكامل تجاه التلميذة)

الطفلة: إليك شيء منها.

الطالبة: ما هذا؟ (لا جواب) هل تلك فطيرة تفاح وخردل. أووه، إن هذا طعم جميل (وتدعى أنها تأكل) هل تناولت قطعة منها؟ (وتقدم الدلو لـ "دونا": وادعت "دونا" أنها أكلت شيئا من الفطيرة)

الطفلة: سأصنع فطيرة أخرى الآن.

الطالبة: تصنعين واحدة ثانية؟ ماذا ستصنعين هذه المرة؟

الطفلة: فطيرة تفاح بالخردل أخرى.

الطالبة: فطيرة تفاح بالخردل أخرى؟

الطفلة: نعم.

وذهبت الطالبة بالداخل، واستمرت "دونا" تلعب في حفرة الرمل. وعندما عادت الطالبة لكنس الرمل، أخبرتها "دونا" أنها كانت قد ملأت دلوها. ورأت الطالبة المُربية دمية "دونا" جالسة على حفرة الرمل، وعرضت عليها وضعها بالداخل.

وعندما عادت، عرضت عليها الطفلات الأخريات الموجودات في حفرة الرمل "كعكات" أخريات. وشاركت "دونا" في اللعبة:

الطفلة: تفضلي بعضًا من الكعك!

الطالبة المُربية: وما نوع الكعكة هذه؟

الطفلة: نوعها... أبيض.

الطالبة المُربّية: كعكة بيضاء. هذا شيء جميل.

وعند هذا الحد انسحبت "دونا" من اللعبة الخيالية، وعادت لملء الأوعية بالرمل. وأخيرا، وبعد فترة طويلة في حفرة الرمل، لعبت "دونا" على مكان الانزلاق، ثم ذهبت للطالبة وأمسكت بيدها. واقترحت عليها الطالبة أداء عدة أشياء، لكن "دونا" هزت رأسها فقط معلنة بذلك رفض كل العروض. وحان الوقت بسرعة للدخول لتناول وجبة خفيفة والاستماع لقصة. وطلبت طالبة التربية العملية من "دونا" غسل يديها، لكنها رفضت.

الطفلة: لا أريد ذلك.

الطالبة: لماذا ذلك إذن؟

الطفلة: لقد غسلت يداىَّ فى البيت.

ومع ذلك ذهبت "دونا" لغرفة الاغتسال مع الطالبة المُربية تحت التمرين وطفلات أخريات. وحاولت الطالبة المربية أيضا أن تجعلها تغسل يديها:

الطالبة: يا "دونا" تعالى واغسلى يديك.

الطفلة: غسلتهما فى البيت.

الطالبة: هيا، تعالى!

الطفلة: غسلتهما فى البيت.

الطالبة: اغسليهما هنا أيضا. "دونا" استخدمى الحمَّام.

الطفلة: لست بحاجة لذلك.

الطالبة: حاولى.

ودخلت "دونا" الحمَّام، وغسلت يديها ثم ذهبت لتناول الوجبة الخفيفة وسماع القصة. وبعد ذلك تجولت قليلا فى المكان، ثم ذهبت لحفرة الرمل مرة أخرى. وأمضت بعض الوقت فى حفرة الرمل، وعادت بعد ذلك للداخل لتنتظر مع الطفلات الأخريات حتى يحين الوقت لحصة الموسيقى، وهى التى تنتهى بها الفترة الصباحية.

وبدا على "دونا" أنها استمتعت بصباحها فى المدرسة. وربما تكون قد استفادت من الركض حول المكَان، والاختلاط بطفلات أخريات، ومن فترات الاسترخاء الطويلة التى قضتها كما تريد بطريقتها الخاصة وحدها ومع طفلات أخريات فى حفرة الرمل. وكانت أيضا تتعلم التعليمات المدرسية، وأخذ دورها كعضو فى جماعة كبيرة فى حصص القصة والموسيقى. وربما استفادت هى وأمها بقضاء فترة قل فيها التوتر العاطفى وهما بعيدتان عن بعضهما.

ومن الصعب أن نرى ما إذا كانت تلك المدرسة تقدم الكثير لـ "دونا" من الناحية الذهنية. لقد كان القصد من النشاط التعليمي المحدد الذى حدث، وهو إظهار طرق عمل رسوم أو نقش من فقاعات الطلاء، هو تعزيز ملكة الإبداع بعرض الطرق المتنوعة التى يمكن أن تُستخدم مع أدوات عادية مألوفة. إن أوجه النشاط من ذلك النوع (على سبيل المثال: طلاء القدم، وطلاء الأصابع) ليست أمورًا غير شائعة فى مدارس الحضانة، وتستمع بها الطفلات. ومع ذلك، يجب أن تخدم حقيقة كونها تسير فى اتجاه مضاد لقيم البيوت وأولوياتها فى توسيع الهوة بين المدرسة والبيت بالنسبة للآباء والأطفال على السواء، وقد تكون هذه الأنشطة غير مثمرة من وجهة النظر هذه. لم يتم توسيع الآفاق الذهنية الضيقة من عالم "دونا" فى المدرسة. لم يحدث شيء فى صباح أى يوم من اليومين اللذين قمنا بالتسجيل فيهما يمكن أن يُوسِّع معلوماتها العامة، أو مفرداتها اللغوية، أو فهمها لعالمها الخاص. صحيح أن هيئة التدريس شجعت "دونا" فى الاشتراك فى اللعب الخيالى أو التمثيل، لكن اشتراكها كان قليلا للغاية وتقوم فيه بتقليد الآخرين فقط، مما جعل خيالها شبه ثابت ويكاد يكون بلا أى توسع.

لقد تم كبت سلوك "دونا" مع المدرسات. لم يكن ذلك فى أنها كانت تتجنب المدرسات وتبتعد عنهن؛ - فقد كانت هى البادئة بالكلام فى ٤٠% من محادثاتها معهن، وكانت هى المبادرة فى نصف تلك المحادثات بإخبارها إحدى المدرسات عما كانت تقوم بعمله. ومع ذلك كانت إسهاماتها الأخرى فى المحادثات محدودة للغاية: لقد امتدت نسبة ٨٤٪ من المحادثات لمدة ستة أدوار من الكلام فقط، أو أقل من ذلك أحيانا. وسيكون القارئ قد لاحظ أن الملاحظات التى أبدتها كانت قصيرة للغاية. لقد أسهمت "دونا" بما نسبته ٢٣٪ من الملاحظات التى تطيل من عمر المحادثات عندما كانت تتكلم مع أى من أعضاء هيئة التدريس، وذلك مقارنة بنسبة ٤٩٪ من تلك الملاحظات فى الكلام مع أمها. ولم تسأل "دونا" أى سؤال سببى، واستخدمت اللغة فى أغراض معقدة تسع مرات فقط فى صباح يومين فى المدرسة. لكنها طرحت

سبعة وعشرين سؤالا سببيا فى البيت فى فترة ما بعد الظهـر، واسـتخدمت اللغة اثنتين وتسعين مرة فى أغراض معقدة.

ومع ذلك، فكان من الواضح أن "دونا" سعت لإيجاد صلة ما مع هيئـة التدريس، لاسيما مع الطالبة المُربية تحت التمرين. وانضمت عـدة مـرات لطفلات أخريات، على قصر المدة التى كانت تقضيها معهن، فى تقديم طعام خيالى للطالبة المربية، وعندما أحست بالتعب، وقفـت صـامتة بجوارهـا، ممسكة بيدها. ومع ذلك، فقد ظهر فى المدرسة شىء من "دونا" المحبة للنزاع كما عرفتها أمها. لقد كانت نزاعة لمقاومة النظام المدرسى متناقضـة مـع ملاحظات هيئة التدريس أكثر من معظم بنات الطبقة العاملة، وكانت طفلـة غير قياسية وشاذة فى هذه الناحية.

لو نظر القارئ مرة أخرى لحكاية "دونا" عصر يوم ما مع أمها (الباب السابع)، فلسوف يجد تناقضا مثيرا. إن العمق والشدة تسود المحادثات التـى تمت فى البيت، وهو الشىء الغائب تماما تقريبا عن محادثات المدرسـة. إن محاولات "دونا" المضنية لإدراك عالمها وفهمه، واهتمام أمها الزائـد بأنهـا ينبغى أن تفهم، أمور لا يوجد ما يوازيها فى المدرسة. وبدت نوايـا أمهـا التعليمية، سواء بالنسبة لقول "دونا" قصتها الخياليـة بشـكلها الصـحيح، أو لتعلمها الحروف والأرقام، أو لفهمها السبب الذى يجعل أمها غير قادرة على اللعب معها، وأبيها غير قادر على تناول الغداء معهم، أكثر جدية والتزامـا بالتنفيذ من أى نوايا أو مقاصد لهيئة التدريس.

الخلاصة

عرضنا فى هذا الباب كيف صار حال طفلات الطبقة العاملة على وجه العموم، و "دونا" على وجه الخصوص فى المدرسـة. وصـدَّقنا علـى رأى "لابوف" الثابت أن تلك البنات كن يتأثرن تأثرا عكسيا ومناوئا بعلاقاتهن مع الكبار من خلال المحيط المدرسى؛ بمعنى أنهن بدا عليهن فى نـواحٍ كثيـرة ومتعددة أكثر إحساسا بالخضوع والقهر، وعدم الاكتمال والنضج عما كانـت حالتهن فى البيت.

ولأن المدرسات ضبطن مطالبهن وأسئلتهن طبقا لاعتقادهن الخـاطئ بعدم اكتمال نضج الطفلات وقصورهن، لم يحـدث بـأى شـكل أن قمـن "بتعويض" أو بعلاج أى قصور فى بيوتهن. على العكس من ذلك، فقد كانت نوعية وكمية اللغة التى كانت الأمهات تخاطبهن بها أرفع وأعلى مرتبة عما كان يحدث فى المدرسة، ولم تقدم هيئة التدريس عموما إضافات لمعلومـات الطفلات العامة والمفردات اللغوية الخاصة بهن، والتى كان يمكن أن تكـون تتمة للتعليم فى البيوت.

وتقترح نتائج بحثنا احتمال اشتراك عوامل أخرى فى أصل الفـوارق التى تحدث فى بلوغ الأهداف التعليمية لتلك المجموعتين من البنات. ونحـن لا يمكن أن نقول من خلال هذه الدراسة أى عامل من بين هذه العوامل، إن وُجد، هو المسئول عما يحدث من فوارق. أما ما نعرفه يقينا هو أنه كان يبدو على طفلات الطبقة العاملة أنهن فى وضع غير موات وظروف مُعوّقة وهن فى مدارس الحضانة.

(١٠)

الثغرة بين البيت ومدرسة الحضانة

"لو أن الآباء فهموا فقط ما الذى نحاول عمله فى المدرسة، لكان من الممكن وجود" حضانة "للأطفال طول اليوم فى البيت". إن تلك الملاحظة التى أدلى بها مدرس مهتم بشئون الأطفال بمدارس رياض الأطفال، تعبر عن وجهة نظر منتشرة على نطاق واسع. وهى تلمح أيضا إلى أن المهنيين المحترفين يعرفون أكثر من الآباء كيف يُعلمون أطفالهم. كما تشير أيضا إلى أن الآباء ينبغى أن يصيغوا أنفسهم بحيث يصبحوا كالمدرسين. ولقد حاولنا أن نظهر فى هذا الكتاب خطأ وجهات النظر تلك. إن البيت ليس بديلا أقل فى قيمته وأهميته عن المدرسة بأية حال. على العكس من ذلك، فهو يقدم بيئة تعليمية قوية للأطفال الصغار، لكنها بيئة تختلف اختلافا كبيرا عن بيئة المدرسة. وسوف نناقش فى هذا الباب الثغرة التى توجد بين هذين العالمين، والصعوبة الحقيقية للغاية فى سد تلك الثغرة.

لقد خلقت مدارس الحضانة والفصول فى دراستنا بيئة من اللعب محورها الطفل كان للطفلات فيها مقابلات قليلة مع الكبار. وعندما كانت البنات يقابلن هيئة العاملين فى المدرسة بالفعل، كن يجدن أن توقعات وآمال المدرسات وغيرهن فى المدرسة فى تلك البنات تختلف كثيرا عن آمال وتوقعات أمهاتهن فيهن. كانت المدرسة تشجع البنات على مزاولة بعض الأنشطة تستدعى العقوبة لو زاولتها أى بنت فى البيت، على سبيل المثال: اللعب بالماء، أو عمل بصمات أو آثار للقدم أو نفخ فقاعات فى ألوان الطلاء. ومن جهة أخرى، كان على البنات أن يتعلمن أن هناك من الأنشطة المسموح بها فى البيت التى لن يكون مسموحًا بمزاولتها فى المدرسة. على سبيل المثال: القرارات التى كانت البنات تتخذها فى البيت من تلقاء أنفسهن، أو يتفاوضن بشأنها مع أمهاتهن – الوقت الذى تغسل الواحدة منهن يديها فيه، أو

تدخل فى مكان معين، أو تستمع فيه إلى قصة – كانت كل تلك قرارات تتخذها هيئة العاملين فى المدرسة كجزء من الروتين المدرسى الذى يجب أن تتعلم الطفلات اتباعه.

وكانت المدرسات يخاطبن البنات بطريقة تختلف كثيرا عن الطريقة التى كانت أمهاتهن يخاطبنهن بها. وعادة ما كانت مقابلاتهن مع المدرسات قصيرة للغاية. وكانت المدرسات تتوقع منهن الإجابة على عدد هائل من الأسئلة عما كن يفعلنه فى المدرسة. وكان حديثهن مع الطفلات منصبا فى الأساس على اللعب، وليس على المجال الواسع من الموضوعات التى كانت تبرز خلال سير الحياة اليومية فى البيت. وعلى عكس الكثير من الأمهات، كانت المدرسات يحتفظن بهدوئهن الشديد، حتى لو تناقضت الطفلات مع آرائهن أو جادلنهن فى السلطة المُخوّلة لهن. وكما سنراه معروضا فى هذا الباب، كثيرا ما وجدت الطفلات صعوبة فى جعل المدرسات يفهمن ما يقلنه لهن.

وكانت الطفلات تستجيبن للفارق بين هذين الوضعين بأن يتصرفن هن الأخريات بطريقة مختلفة؛ فكن ينزعن إلى الرد على أسئلة المدرسات باختصار، أو لا يجبن عليها مطلقا. ونادرا ما كن يطرحن أسئلة خاصة بهن على المدرسات، ونادرا أيضا ما يقدمن ذلك النوع من الملاحظات التلقائية التى تحافظ على استمرارية المحادثة. وكانت تلك الميزات تُلاحظ بوضوح أكثر فى حالات طفلات الطبقة العاملة.

لقد خرجت كل هذه النتائج بعد مقارنة شاملة بين الطفلات فى البيت وفى المدرسة. لكن اختلف مدى تأثر سلوك الطفلات فى المدرسة من طفلة إلى أخرى. لم يكن هناك ارتباطات أو علاقات متبادلة مهمة بين سلوك الطفلات فى البيت وسلوكهن فى المدرسة، فمثلا: لم تكن البنات اللاتى تكلمن كثيرا مع أمهاتهن يتكلمن أكثر من غيرهن من الطفلات بالضرورة مع مدرساتهن؛ فبعضهن كن يفعلن ذلك، والبعض الآخر لم يفعلن ذلك.

القيام بمحاولات لسد الثغرة: محاولات الطفلات فى المدرسة

لقد قامت كل الأطراف المعنية – المدرسات والآباء والطفلات – بمحاولات لسد الثغرة بين البيت والمدرسة. وكما سنرى، فإن هذا العمل البطولى كان أشق على المدرسات منه على الأمهات.

ولقد قامت معظم الطفلات بمحاولات إيجابية لربط حياتهن المنزلية بالمدرسة. ومن بين الطرق التى لجأت إليها إحداهن لتحقيق ذلك كانت إحضار لعبة أطفال مفضلة، أو دمية أو دُب لعبة معها للمدرسة. وكانت معظم المدارس فى دراستنا هذه متسامحة جدا فى هذه الناحية. ومن بين الطرق الأخرى التى حاولتها الطفلات كانت حديثهن مع المدرسات عن حياتهن فى البيت. وكثيرا ما حدث ذلك بينما كانت المُدرسة تقرأ قصة عليهن.

وفى نهاية الفترة الصباحية، كانت غالبية المدرسات تقرأن للصف بأكمله. وكان القصد من تلك الحصص من عدة جهات أن تكون بشيرة ومقدمة لنوع التجربة التى ستمر بها الطفلات عندما ينتقلن للمدارس الابتدائية. وكانت بعض الطفلات تنصت للقصص بشكل مركز، وتململت أخريات وبدا عليهن الإحساس بالضيق والضجر. و كانت قراء القصص بالنسبة لكثيرات منهن هى الوقت الذى يجلسن فيه فاردات ظهورهن للخلف لإعادة شحن بطارياتهن. وكنت تراهن وهن يرضعن أصابعهن، و فتل شعورهن، والتشبث بلعب الدببة فى أيديهن. وكانت طفلات أخريات تجعلن أنفسهن تشعرن بقدر أوفر من الراحة بالتعليق على الأشياء التى تربط بين حوادث القصة وتجاربهن المنزلية. على سبيل المثال، قد تكون القصة حول قطة مدللة، فتصيح طفلة أو طفلتين قائلتين، "عندنا قطة فى البيت" أو "إن قطتنا مخططة مثل هذه القطة"، وما إلى ذلك. وكانت مشكلة المدرسة أنها لو تجاوبت مع أمثال تلك التعليقات بشكل يُشجع الطفلات على المواصلة، فإنهن سيمطرنها بوابل من هذه الإسهامات حول نفس الموضوعات أو موضوعات

متصلة بها؛ "نحن عندنا كلب، يا أستاذة"، أو "لقد مات ببغائنا الأسترالى الأسبوع الماضى"، وما إلى ذلك. ولكى تستمر المدرسة على الإطلاق فى حصة القصة، تطلب منهن التوقف تماما عن تقديم أى إسهامات أو تعليقات. وبهذا الشكل توشك فرصة إيجاد روابط بينة بين تجارب الطفلة الخاصة والقصة التى تستمع إليها على الضياع بشكل حتمى.

وقد يبدو أن تُقدّم حصص قصص أكثر خصوصية، وذلك عندما كانت المدرسة تقرأ على طفلتين أو ثلاث فقط، إمكانية أفضل للربط بين خبرات البيت والخبرات المدرسية. ومع ذلك، فكانت العادة أن تحكم المدرسات على تلك التعليقات بأنها خروج عن النظام فى تلك المناسبات، لأن المدرسة تكون فى حالة تتبع لإنجاز الأهداف التعليمية من وراء قراءة القصة. فقد تكون عندها النية، مثلا، أن تجعل الطفلات يتنبأن بما سيحدث بعد ذلك فى القصة، أو يفسرن معنى كلمة ما وردت فيها. وحتى لو طلبت المدرسة من الطفلات أن يربطن بين القصة وحياتهن المنزلية (هل قطتكم تنام على الأريكة؟)، فإنها تدرك فى الحال أنها لابد من أن تغلق بوابات فيضان الإجابات إذا كان لها أن تتابع أهدافها الرئيسية.

وكانت بعض الطفلات تُفاتحن المدرسات فى أوقات أخرى بأسرار تخص حياتهن المنزلية. وخلال مراقبتنا لهن، بدأت اثنتا عشرة طفلة من الطبقة المتوسطة وسبعة طفلات من الطبقة العاملة محادثة واحدة على الأقل بهذه الطريقة. وكانت الإباحة بأسرار من هذا النوع تقتضى وجود مهارات تواصل متقدمة ومتطورة إلى حد كبير، حيث إن المدرسات لم تكن تعرفن شيئا تقريبا عن ظروف وتجارب الطفلات المنزلية. فكان ذلك الإجراء يتطلب فى المقام الأول أن تكون الطفلات مُقدّرات ما تحتاجه المدرسات البوح به لهن حتى يفهمنهن. ولقد عرضنا فى الباب الخامس أن بعض الطفلات كانت قد قطعت بالفعل شوطا معينا لاكتساب تلك المهارة، لكنه كان هناك مدى معقولا من الاحترام فيما بينهن. كما كانت تلك المهارة تتطلب أيضا أن تعرف الطفلات كيف تعطى المدرسات المعلومات المناسبة فى إطار

واضح ويسهل على المدرسات فهمه واستيعابه. وكان يمكن مساعدتهن على ذلك لو أن المدرسات سألن الأسئلة الصحيحة فى مثل تلك المواقف، لكن ذلك لم يكن يحدث بشكل دائم.

وقد فشلت المحادثة التالية فى إقامة حالة التواصل، لأن "لين" لم تشرح أن "بولى" كانت كلب جدها الذى كان قد أمضى لتوهً الليلة معها، ولم تسأل معاونة الحضانة من كان "بولى" هذا، أو أين كان يقع بيت "لين":

الطفلة: لقد عاد "بولى". طلع "بولى" علينا بالأمس، لكنه عاد لبيته. "بولى".

معاونة المدرسة: "بولى"؟

الطفلة: نعم، "بولى" حبيبى.

معاونة المدرسة: أوه!

الطفلة: تناولنا بعض البسكويت سويا هناك. وعندما أخذناه لبيته، قدم لنا بعض الحلوى.

معاونة المدرسة: أوه، كان ذلك شيئا لطيفا منه.

الطفلة: علبة منها.

معاونة المدرسة: علبة منها؟ من أى نوع؟ (الطفلة لم تجب عليها، وتتكلم المدرسة مع طفلات أخريات)

حتى الطفلات اللاتى كانت تلفظن كلماتهن بوضوح، اصطدمن بعقبات ومشاكل وهن يتحدثن لمدرسات حاولن مساعدتهن على إيضاح معانى ما كن يقصدن قوله، كما كان الحال مع "كاثى":

الطفلة: إن جدتى عندها هامبر- دامبر. (لوح بلاستيك له يدان يُستخدم فى جمع نفايات الحديقة)

المدرسة: ما هو الهامبر - دامبر؟

الطفلة: إنك تضعين كل النفايات فوقه.

المدرسة: هامبر – دامبر؟

الطفلة: نعم.

المدرسة: لكل النفايات من الحديقة؟

الطفلة: نعم

المدرسة: أوه... ماذا يحدث له عندما يمتلأ بالنفايات؟

الطفلة: حسنا انظرى... إنهم يأخذون... أخذت "تارا" الكثير جـــدا... حتى إنها سقطت جميعها... حتى إن بعضا منهـــا ســـقط علـــى الأرض.

المدرسة: هل حدث ذلك؟

الطفلة: نعم

المدرسة: خسارة، ستضطرون لشراء واحد آخر؟

الطفلة: لكنه فعل... لم يكن الأمر مهما لأنه لم ينتهى. ما زالت جدتى لديها هذا الهامبر – دامبر.

المدرسة: من حسن حظها.

ينبغى مقارنة مثل هذه المحادثات بتلك التى كانت بين نفـــس الطفلـــة "كاثى" وأمها والتى انسابت بلا أى جهد لأنها كانت مبنية علـــى مجموعـــة مشتركة من التجارب والخبرات.

وهناك مشكلة أخرى للطفلات وهن فى هـــذا العمـــر فـــى التحـــدث والتواصل مع شخص لم يشاركهن تجاربهن وخبراتهن السابقة؛ وتلك هـــى عدم دقة وكفاية جزء من الإطار الفكرى الأساسى لكل منهن، وتلك قضـــية تمت مناقشتها فى الباب الخامس. مثلا تجد الطفلات صـــعوبة شـــديدة فـــى

وصف موقع مكان ما، بسبب معرفتهن المفتتة لعلاقات المساحات الفضائية بين الأماكن. وتمكنت "إيريكا" تقريبا من النجاح فى هذه المهمة. ولم يساعدها أحد عندما أخطأت المدرسات سماع ما قالت. كانت معاونة المدرسة تحيك شيئا فى ركن الكتاب عندما اقتربت "إيريكا" منها:

الطفلة: إن أبى يأخذنى لحديقة الحيوانات.

المعاونة: أى حديقة حيوانات هذه؟ حديقة حيوانات لندن؟

الطفلة: لا، حديقة الحيوانات الموجودة وسط الشارع.

المعاونة: وسط الشارع؟ أين هى؟ هل هى بالقرب منكم؟

الطفلة: نعم، إنها تعيش على بعد طريق طويل خارج المدينة.

المعاونة: بعيد عن هنا؟

الطفلة: نعم. إنها أقرب من هذا المكان الذى نحن فيه أكثر من قربها من بيتنا.

المعاونة: إنها أقرب من بيتكم، أليس كذلك؟

الطفلة: أقرب من بيتكم. أقرب للمدرسة أكثر من قربها من بيتنا.

المعاونة: ماذا رأيتِ فى حديقة الحيوانات؟ (واستمرت المحادثة)

وكان التواصل ينهار فى بعض الأحيان بسبب فهم الطفلة غير الدقيق أو الخاطئ للمفاهيم التى تستخدمها. حدث ذلك مع أكبر طفلة متقدمة ذهنيا وأفصح طفلة بيانا فى دراستنا، وهى "بيث" التى نقلنا حديثها عن الأسطح المنحدرة للبنايات فى الباب الخامس. وظهر فى المحادثة التالية أن "بيث" لم يكن لديها فكرة خاطئة فقط عما كان سيحدث فى المدرسة مستقبلا (لم يكن قد تم التخطيط لأى حدث بعد)، بل إنها كانت أيضا تقدم معنى خاطئا لكلمة "متحف"، كما كان فهمها محدودًا للغاية عن طبيعة الكنيسة.

كانت "بيث" تتحدث مع معاونة الحضانة التى كانت تصلح إحدى الآلات عندما سألتها فجأة:

الطفلة: حسنا، متى سيكون المتحف قد رحل؟

المعاونة: أى متحف يا حبيبتى؟

الطفلة: المتحف الذى سيُقام فى هذه المدرسة.

المعاونة: المتحف الذى سيُقام فى هذه المدرسة؟ أنا لا أعرف. أين مكان المتحف فى المدرسة، إذن؟

نفذ صبر "بيث" مع المعاونة لفهمها الخاطئ للزمن الذى استخدمته، وأعادت صياغة جملتها:

الطفلة: أعنى المتحف الذى سيأتى، لكنه سيأتي في وقت متأخر فيما بعد.

المعاونة: هل سيكون عندنا متحف هنا فيما بعد؟

الطفلة: نعم.

وعند هذه النقطة قررت المعاونة مراجعة فهم "بيث" لكلمة "متحف"

المعاونة: حسنا، ما نوع الأشياء التى تحصلين عليها من "المتحف" إذن؟

الطفلة: تتزوجين. هذا كل ما تحصلين عليه من المتحف، أنت تتزوجين فقط.

المعاونة: حسنا، وماذا تفعلين فى الكنائس إذن؟

الطفلة: ننشد تراتيل.

المعاونة: ألا تتزوجين فى الكنيسة؟

الطفلة: لا.

المعاونة: هل ذهبت إلى أى متحف من قبل يا "بث"؟

الطفلة: نعم.

المعاونة: حسنا، فى المتحف لديهم جميع أنواع الأشياء القديمة، كالطاولات والكراسى والملابس. لكن فى الكنيسة... هناك أشياء كثيرة تحدث في الكنيسة.

الطفلة: ماذا؟

المعاونة: يتم تعميدك لتصبحى مسيحية فى الكنيسة.

الطفلة: وتنشدين تراتيل؟

المعاونة: تنشدين تراتيل، نعم، وتذهبين إلى الكنيسة فى أيام الآحاد.

واختصت بقية المحادثة بما يحدث فى الكنائس. أما سر ما كانت تعنيه "بيث" من المتحف ولماذا اعتقدت أن هناك متحفا سيقام فى المدرسة، فلم يجد له حلا مطلقا.

إن مشاكل التواصل التى قدمناها ليست مقصورة على الأطفال وحدهم، فالمحادثات بين الكبار يمكن أن تفشل من أجل كل الأسباب التى ناقشناها. لكن المشاكل والمصاعب تشتد حدتها وصعوبتها مع الأطفال الصغار رغم كل شيء، وذلك بسبب قلة خبراتهم فى الحياة و وجهلهم بالأمور، والضيق النسبى البالغ فى أفاقهم الفكرية.

وبالمثل فإن مشاكل التواصل ليست مقصورة على المدارس فحسب – وسوف نقدم مشاكل مماثلة مما تحدث فى البيوت – وبالتأكيد لا يمكن إلقاء اللوم على هيئة التدريس وحدها. لكنها تبرز وتزداد حدتها فى المدرسة أكثر من وقوعها فى البيت بسبب انعدام التجارب والخبرات المشتركة بين هيئة التدريس والأطفال، مما يجعل عملية التواصل أكثر صعوبة. وتقدم المشكلة التى لا مفر منها الناجمة عن ذلك فرصة تعليمية مهمة لهيئة التدريس؛

ويمكن إقناع تلك الهيئة بأن تكون مساعدة الأطفال على تحسين مهارات التواصل الخاصة بهم إحدى الممهم الرئيسية الموكلة إليهم.

المحاولة التى تقوم بها هيئة التدريس لسد تلك الثغرة

حاولت بعض المدرسات فى الحضانة سد الثغرة بين البيت والمدرسة من ناحيتهن، وذلك بطرح أسئلة على الطفلات حول حياتهن فى البيوت. وكان هذا المجهود ذو النوايا الحسنة مُعرّضا للدخول فى مشاكل. ولقد ناقشنا بالفعل المشكلة التى تنشأ من عدم فهمهن للطفلة. وكانت المشكلة الأخطر هى أنه لم يكن للمدرسات وسيلة لتقييم إجابات الطالبات. وغالبا ما كن غير متأكدات ما إذا كن يُصدّقن البنات أم لا. كان ذلك هو الحال فى المحادثة التالية، والتى حدثت بينما كانت المدرسة تساعد "لويز" فى بعض العمل الحرفي:

المُدرسة: ما نوع السيارة التى عندكم يا "لويز"؟

الطفلة: سيارة فضية. وسيارة حمراء.

المُدرّسة: ليسا سيارتين؟ (وهى غير مُصدقة)

الطفلة: نعم. لأن أبى يقود السيارة التى يعمل بها فى الـ... (الصوت يتلاشى)

المُدرّسة: أبوك يحتاج سيارة ليقودها لعمله؟

الطفلة: نعم!

المُدرّسة: ومن يستخدم السيارة الأخرى؟

الطفلة: أنا! لأذهب للمدرسة.

المُدرّسة: أنت تقودينها للمدرسة؟

الطفلة: لا، لا. بابا يقود السيارة الحمراء، ونحن نقود السيارة الفضية.

واستمرت المُدرسة فى محاولة تحرى الحقيقة، لكن كان من الواضح أنها تركتها وهى غير متأكدة مما روته "لويز" لها.

وفى المحادثة التالية، كانت المدرسة فى هذه المرة أقل ميلا لتصديق رد "مينا" عليها، ولكنها كانت أيضا غير متأكدة من الطريقة التى تتعامل بها معها. كانت المدرسة تناقش أحوال الطفلات الرضع مع مجموعة صغيرة من الطفلات:

المُدرسة: ماذا تفعل طفلتكم الرضيعة يا "مينا"؟

الطفلة: إنها تستطيع أن تمشى. (الطفلة عمرها ستة شهور فقط)

المُدرسة: "مينا"! (بصوت مدلوله "إنك تمزحين")

الطفلة: تستطيع. تستطيع الآن. ليس الأمس، فحتى الأمس لم تكن تستطيع المشى.

المُدرسة: لم تكن تستطيع بالأمس.

الطفلة: لا، لكنها تستطيع الآن.

المُدرسة: إنك تثيرين أعصابى وتضايقينى.

الطفلة: لا.

بدا أن "مينا" كانت تستمع باختراع روايات طويلة عن حياتها المنزلية، ولكن بدا على طفلات أخريات أنهن يُدفعن دفعا لاختراعات أكثر بدافع رغبتهن فى إرضاء المدرسات. وكانت "كارول" على سبيل المثال قد انتقلت مع أسرتها لبيت آخر. وفى ردها على أسئلة معاونة المدرسة حول غرفة نومها الجديدة، انتهت بادعاء وجود قطع أثاث لم تكن فى غرفتها فى حقيقة الأمر:

المعاونة: ما الذى يوجد فى غرفتك؟

الطفلة: (تفكر قليلا)... لعب أطفال.

المعاونة: لعب أطفال؟ ماذا يوجد من أشياء أخرى؟ على ماذا تنامين؟

الطفلة: سرير.

المعاونة: سرير. هل عندك مزينة (تسريحة)؟

الطفلة: لا.

المعاونة: لا؟ أين تضعين كل ملابسك إذن؟

الطفلة: فى... فى مزينة (تقولها بتردد)

المعاونة: شىء جميل. هل بها مرآة؟

الطفلة: لا. (فى الحقيقة لم يكن عندها مزينة)

التواصل حول المدرسة فى البيت

لأن الأمهات كن معتادات على أعمال المدرسة الروتينية، كانت المحادثات حول المدرسة فى البيت يغلب عليها تقديم مشاكل أقل مما كانت تقدمه المحادثات حول البيت فى المدرسة. كان ذلك هو الحال بالتأكيد مع الطفلات الأكثر فصاحة فى الكلام. كانت "روزى" وأمها تتناولان الغداء عندما سألتها أمها عما فعلته فى المدرسة. وبدأت "روزى" فى سرد أحداث الصباح فى المدرسة:

الطفلة:... ثم رقصت، ثم استمعت لقصتى، ثم قمنا نحن...

الأم: هل رقصت على أنغام الموسيقى؟ هل جعلت الأستاذة "سميذر" آلة التسجيل على الشرائط الخاصة بها فى موضع التشغيل؟

الطفلة: ليست آلة التسجيل، وإنما لاعبة الأسطوانات الخاصة بها.

الأم: أوه.

الطفلة: و... بعد ذلك... ثم أخذت حذائى، ثم أنا... جئت أنت لتأخذينى معك.

الأم: ماذا كانت القصة اليوم؟ هل سبق لك الاستماع إليها؟.

الطفلة: لقد سمعتها فى المدرسة. لا أعتقد أنك تعرفينها، النمر. كان هناك نمر.

الأم: "النمر الذى جاء ليشرب الشاى"؟

الطفلة:، نمر آخر. لكنى لا أذكر على أى نحو سارت بقية القصة.

الأم: ما الذى حدث للنمر؟

الطفلة: (تتلعثم)... النمر... (تتلعثم مرة أخرى) لا أذكر ما فعله النمر.

الأم: نسيته، هل نسيته فعلا؟

الطفلة: نعم. أنا دائما أنسى. (وتضحك)

الأم:أنت لا تنصتى بالطريقة السليمة. (تقول ذلك بشىء من الاحتقار)

الطفلة: أنا أنصت بالفعل، لكن ذلك نتيجة ما يحدثه الناس من ضوضاء فى المدرسة.

الأم: أوه. من الذى يحدث ضوضاء فى المدرسة؟ هل هم نفس الأشخاص دائما؟ (واستمرت المحادثة)

وقد تمت مساعدة الطفلات أيضا فى الربط بين الخبرات المنزلية وخبرات المدرسة من خلال قدرة أمهاتهن على إحداث توافق لمعانى ملاحظاتهن بحساسية شديدة. كانت "مارى" تأكل شوكولاتة محشوة بالفول السودانى فى البيت وتتحدث عنها، عندما بدأ كلامها يتحول أكثر إلى القصة التى كانت قد سمعتها فى المدرسة. وتصف قصة "النمر الذى جاء ليشرب الشاى" الزيارة غير المتوقعة التى قام بها نمر لطفلة صغيرة وأمها. والتهم النمر كل الطعام الذى كان موجودا بالبيت، وشرب كل المياه التى كانت فى الصنابير. ولم تذكر "مارى" صراحة أنها كانت تشير بكلامها لقصة ما، لكن أمها استطاعت فى الحال تقريبا أن تفسر ملاحظاتها:

١- الطفلة: أنا فى الحقيقة أحبها فعلا، وقد التهمتها كلها.

٢- الأم: تفعلينها. إنك تلتهمين معظم الأشياء.

٣- الطفلة: لا. أنا ألتهم كل الطعام. أنا ألتهم طعامك كله.

٤- الأم: أنت بنت طيبة.

٥- الطفلة: (تتنقل فى حديثها للقصة) نعم. إذا لم تتركِ أى طعام فى البيت... مثل النمر الذى جاء ليشرب الشاى...

٦- الأم: أى نمر هذا الذى جاء ليشرب الشاى؟

٧- الطفلة: تعرفين، حصلنا عليه فى المدرسة.

٨- الأم: أوه، أنا لم أقرأ تلك القصة. ما الذى حدث للنمر الذى جاء ليشرب الشاى؟

٩- الطفلة: حسنا، التهم الطعام كله... و... عندما، عندما الأيام الغابرة... لكن، فى الأيام الغابرة، النمر، أنت تعرفينه، حسنا، لو أن النمور... الذين يأتون لشرب الشاى، ليس فى الأيام الغابرة، حسنا، أين كان ذلك الذى جاء لكى... بيتنا الذى أكل كل الـ...

تظهر إجابة "مارى" غير المترابطة ترابطا منطقيا أنها وجدت أنه من الصعب عليها أن تجيب على سؤال أمها "ما الذى حدث؟" فى الدور رقم ٨ من الكلام. لكن عندما قدمت أمها سلسلة من بدائل أخرى متتابعة لدفعها على مواصلة الكلام، استطاعت أن تعيد رواية القصة:

الأم: من ذهب معه لشرب الشاى؟

الطفلة: سيلفيا وأمها (بنفاذ صبر).

الأم: وأكل كل الأشياء؟ ذلك...

الطفلة: (مقاطعة أمها) والتهم كل الطعام.

الأم: وشاى سيلفيا أيضا؟

الطفلة: نعم.

الأم: وشاى أمها؟

الطفلة: وشاى والدها وكل الأشياء... وكل شىء فى خزانتها، وشرب كل الماء من صنبور الحمام... ومن البالوعة.

الأم: لا أعتقد أن أحدا منهم سيطلب منه المجىء لشرب الشاى مرة ثانية.

الطفلة: لا.

الأم: أم تُراه تحول إلى نمر طيب فى النهاية؟ هل تعلمين كيف يتصرف؟

الطفلة: لا، لم يأت للشاى أى مرة أخرى بعد ذلك.

وهناك طريقة أخرى ساعدت الأمهات بها بناتهن على الكلام فيما يخص حياتهن فى المدرسة وهى قيامهن بإسقاط أو تصور خيالى من جانبهن. لقد نقلنا نص محادثة فى الباب الثامن بين "كارول" وأمها، والتى سهّلت الأم استمراريتها بتصوير تأثير الرياح على حفرة الرمل الموجودة فى المدرسة. وكانت والدة "جويس" هى الأخرى مهتمة للغاية بحيث عرضت تصوراتها فى المواقف بهذه الطريقة. فبينما كانتا عائدتين من المدرسة إلى البيت، قالت لها "جويس" أنه لم يكن هناك أى حليب فى المدرسة فى ذلك اليوم. وعندما وصلتا للبيت، عادت "جويس" للحديث حول ذلك الحدث الغير العادى. وبدا على أمها أنها كانت مهتمة بهذا الموضوع مثل بنتها تماما، وشرعت فى تصور مدلولاته:

الطفلة: لا حليب على الإطلاق.

الأم: إن هذا لشىء طريف، إنه كذلك حقا؟

الطفلة: نعم.

الأم: لا أفهم لماذا لم يأت الحليب. وبالتالى ماذا فعلت كل واحدة منكن؟ هل اكتفيتن بالجلوس حول المائدة الصغيرة وشربتن ماء بدلا من الحليب؟

الطفلة: لا.

الأم: ماذا، إذن؟

الطفلة: لم أكن عطشانة.

الأم: هل قالوا لك، "إنك ستتناولين مشروبا من الماء، يا جويس؟"

الطفلة: لا. (تقذف بحذائها من قدمها بعيدا عنها، وتشعر بالتوبيخ، ويتغير الموضوع)

بالطبع لم تكن الأمهات ينجحن دائما فى إقامة تواصل وأحاديث حول ما يدور فى المدرسة. فى الباب السابع عرضنا محاولة والدة "دونا" الطويلة، وغير الناجحة إلى حد كبير، لفهم ما إذا كانوا قد قدموا لابنتها "دونا" فى المدرسة برونق، تلك الحلزونات البحرية المطاطية، لتأكلها. ولم تكن المحادثات القصيرة، وغير الحاسمة إلى حد ما، غير شائعة، مثل المحادثة التالية مع "تونيا" :

الطفلة: غير مسموح لـ "جان" أن تلعب معى.

الأم: غير مسموح لـ "جان" أن تلعب معك؟ (وهى مندهشة)

الطفلة: لا "جان" لا تلعب معى.

الأم: لا تريد أن تلعب معك؟

الأم:غير مسموح لـ "جان" أن تلعب معى.

الطفلة: لا. ليس عندى أى واحدة ألعب معها.

الأم: ألم تجدى أحدا؟

الطفلة: لا أمى، شاهدينى (وتلعب بعملة معدنية)

ربما لأنهن كن فى حالة من الاسترخاء والاطمئنان وهن فى بيوتهن، ولم يكنّ يشعرن بحاجة خاصة لربط صلة بين حياتهن فى البيت وحياتهن فى المدرسة، كانت الطفلات ينوهن بإشارات عن البيت عندما يكنَّ فى المدرسة أكثر من تنويههن بإشارات عن المدرسة عندما يكن فى البيت. علاوة على ذلك، فنحن لم نرّى علامة فى البيت تشير إلى الأطفال يقمن بنشاط أو يتابعن شيئا أثار اهتمامهن وهن فى المدرسة، وهناك مناسبة واحدة سألت فيها طفلة وهى فى البيت سؤالا حول ملاحظة قُدمت لها وهى فى المدرسة. كانت والدة "جين" أمريكية، وسألتها المدرسة بينما كانت تعرض كتابا عن الهنود الحمر عليها قائلة:

المُدرسة: هل وُلدت فى أمريكا؟ (لا جواب) أم هل وُلدت فى إنجلترا؟ هل تعرفين؟

الطفلة: لقد وُلد... لقد وُلدت فى بطن أمى.

المُدرسة: لقد وُلدت من بطن أمك، نعم. لم أكن متأكدة ما إذا كنت من هذه البلاد أم لا.

بدا أنه من غير المحتمل أن يكون لـ "جين" أى مفهوم واضح عن البلاد المختلفة، أو بعلاقتها بهم، ولكن من الواضح أنها كانت مدركة بهذه المساحة من الجهل، وأن ذلك الجهل تسبب فى حيرتها وارتباكها أمام مُدرستها. (أبدينا رأينا فى الباب الخامس أن هذا الإدراك بالارتباك والحيرة صفة مميزة لمن هم فى الرابعة من عمرهم.) وبعد الظهر، أثارت "جين" الموضوع مع أمها بينما كانت تمشى بخطى خافتة فى بركة ماء فى حديقة البيت:

الأم: أين وُلدت؟ إذا قال أحدهم لك، "أين وُلدت؟" فهذا يعنى، أين كنت

عندما خرجت من بطن أمك؟" حسنا، لقد وُلدت في انجلترا. ولكن، هل تعرفين ما جنسيتك؟

الطفلة: عذرا، لم أسمع سؤالك.

الأم: هل تعرفين ما جنسيتك؟

الطفلة: لا؟ (بلهجة من يهتم بمعرفة الإجابة)

الأم: أنت بريطانية، وأنت أمريكية. أنتم جميعا بريطانيون، وأنتم جميعا أمريكيون.

وعند هذا الحد نادى الأخ الأصغر لـ "جين" على أمه، وبالتالي فمن المستحيل أن نعرف ما إذا كان إدراك "جين" قد توسع، أو ما إذا كان ارتباكها قد ازداد لعدم اكتمال المحادثة.

الخلاصة: ما الذى تنطوى عليه الثغرة بين البيت والمدرسة؟

ترى دراستنا أن كلا من المدرسة والبيت يفرضان على الطفلات مطالبا مختلفة للغاية عن بعضهما، وأن الطفلات تتصرفن أيضا بشكل مختلف في كل بيئة منهما. وقد يجادل البعض ويؤكد أن الطفلات تحصل على فائدة كبيرة نتيجة لانتقالهن بين هذين العالمين المختلفين، وأن المدرسة والبيت، في كل الأحوال، لابد من أن يفرض كل منهما على الطفلات مطالبًا مختلفة بالضرورة. وسوف نناقش هذه النقاط في الباب الحادي عشر.

ولقد كان اهتمامنا الرئيسي في هذا الباب منصبًّا على عرض الحالات التي تقوم بها المدرسات والأمهات والطفلات للربط بين البيت والمدرسة من خلال المحادثات. ولقد أظهرنا أن نقص معرفة الأمهات ومعلوماتهن عن المدرسة، ونقص المعلومات الأكبر من جانب المدرسات فيما يخص بيوت الطفلات، جعل هذه العملية صعبة، لاسيما أن مهارات الطفلات في التواصل كانت محدودة. ولقد حاولت بعض المدارس علاج هذه المشكلة بتشجيع المدرسات على زيارة الطفلات في بيوتهن، وبتشجيع الأمهات على قضاء

بعض الوقت فى المدرسة، وبإعطاء الآباء معلومات مُفصلة عن أوجه النشاط اليومية للطفلات فى المدرسة. ولم تكن هذه الإجراءات واسعة الانتشار فـــى مدارس الحضانة والفصول التى تعاملنا معها فى دراستنا هذه.

[illegible]
[illegible]
[illegible]

(١١)
تعلم الأطفال الصغار

إن دراستنا للبنات ذوات الأربع سنوات فى البيت وفى المدرسة تثير عددا من الأسئلة الأساسية حول الطرق التى يفكر بها الأطفال الصغار ويتعلمون، والدور الذى يمكن أن يلعبه الكبار فى مساعدتهم. وتُعتبر تلك الأسئلة مهمة بالنسبة لأى تفكير فى نوع الرعاية والتربية والتعليم التى ينبغى أن تُقدم للأطفال خارج نطاق البيت. كما أن هذه الأسئلة ترتبط ارتباطا وثيقا بقضية نوع التعليم الذى ينبغى أن يقدمه الأبوان، إن وُجد.

وسوف نقوم فى هذا الباب بتلخيص اكتشافاتنا الرئيسية، ونناقش مضامينها.

البيت كبيئة تعليمية

كان من الواضح من خلال مراقباتنا أن البيت يُقدِّم بيئة تعليمية غاية فى القوة. ولابد من أن تكون إمكانيات البيت التعليمية فى الواقع أكثر شمولا إلى حد بعيد عما تمكنا من عرضه، إذ إننا لم نشهد بأى حال جميع تجارب وخبرات الأطفال المهمة. فنحن لم نراقب الطفلات مع آبائهن أو أجدادهن، ومع إخوتهن وأخواتهن، ومع أصدقائهن، أو فى نزهاتهن ورحلاتهن فى المناطق المجاورة. ومع ذلك، وحتى من خلال العينة المحدودة التى راقبناها، كان من الواضح أنهن يتعلمن الكثير فى بيوتهن.

ولقد وجدنا أن هذا التعلم كان يغطى مجالا واسعا من الموضوعات، لكنه كان يهتم بالعالم الاجتماعى على وجه الخصوص. ولقد كان اللعب، وألعاب التسالى، والقصص، وحتى الدروس "الرسمية" تُقدم بيئات تعليمية نقلت للطفلات من خلالها قدرا كبيرا من المعلومات العامة، إضافة للمهارات الأولى فى القراءة والكتابة وعد الأرقام. لكن كانت أكثر البيئات التعليمية

تكرارا هى بيئة الحياة اليومية. لقد كانت البنات، وهى حول أمهاتهن يتكلمن، ويجادلن، ويطرحن أسئلة لا نهاية لها يتلقين قدرا كبيـرا مـن المعلومـات يتناسب مع نموهن فى محيط ثقافتنا.

لماذا يُقدِّم البيت مثل تلك البيئات التعليمية المتنوعة والفعالة؟ يبدو لنـا أن هناك خمسة عوامل بالتحديد لهم مغزى وأهمية خاصة فى هذا المجال.

العامل الأول هو المدى الواسع من الأنشطة التى تحدث داخل نطـاق البيت، أو التى يكون البيت قاعدتها وأساسها. ففى داخل البيت يتم التخطـيط لإعداد الوجبات الغذائية، ويتم طهيها، وتنظيف الموائد بعد تناولهـا؛ ويـتم غسل الملابس وكيِّها؛ وتتم رعاية الأطفال الرضع، ويتم رعاية الحيوانـات المدللة والحدائق والإشراف عليها؛ ويتم التخطيط للتسوق وشراء مـا يلـزم للبيوت، وتتم مناقشة الأمور المالية والأجور أو الرواتب؛ وتتم فيـه زيـارة الأقارب والجيران؛ وكتابة الرسائل؛ ودفع بعض الفواتير، وإجراء المكالمات التليفونية. إضافة لهذا، فالبيت هو مركز كثير من الروابط مع العالم الخارجى الأكثر اتساعا. فالآباء يخرجون منه للعمل ويعودون إليه؛ وكـذلك يخـرج الأطفال الأكبر سنا للمدرسة ويعودون؛ وينطلـق منـه الـذهاب للمحـلات والمصارف والعيادات والمكتبات العامة والأسواق ومراكز ومحلات إصلاح السيارات والمقاهى والحدائق العامة وحمامات السباحة؛ ومنه يخرج النـاس لزيارة الأصدقاء والأقارب؛ ومشاهدة أنشطة الناس فى الشوارع ومناقشـتها؛ وتنطلق منه الرحلات بالسيارات، والحافلات، والقوافل، والقاطرات.

تُقدم كل تلك الأشياء للطفلة فرصـا لـتعلم مجـالات واسـعة مـن المعلومات، لاسيما عن العالم الاجتماعى الذى تعيش فيه؛ كما تُقدم لها نماذج للكبار، لاسيما النساء منهن، وهن منخرطات فى أنواع متعددة من الأنشطة.

ثانيا، يتقاسم الأب والأم والطفلة حياة مشتركة، تضرب بجذورها فـى الماضى، وتمتد بآفاقها للمستقبل. ويساعد هذا المجال الواسع من التجـارب والخبرات المشتركة الأم على فهم ما تقوله طفلتها، أو حتى مـا تنـوى أن

تقوله. كما يُيسر هذا المجال من المهمة الرئيسية للنمو الفكرى؛ وهى مساعدة الطفلة على إدراك المراد من خبراتها وتجاربها الحالية، وذلك بربطها بخبراتها وتجاربها السابقة، إضافة لإطار معلوماتها فى الوقت الحاضر.

والجانب الثالث المهم لبيئة البيت هو العدد الصغير من الأطفال الذين يتقاسمون وقت الكبار ورعايتهم. تحتوى ١١٪ فقط من العائلات البريطانية على أكثر من طفلين يقل عمرهما عن ستة عشر سنة. وبهذا الشكل تكون والدة الطفلة مهمة جدا بالنسبة لها، وهى جاهزة وموجودة دائما للرد على أسئلتها، وتزويدها بالمعلومات ومشاركتها فى محادثاتها. علاوة على ذلك، فكلما قلَّ عدد أفراد الأسرة، كلما كثُر عدد فرص المحادثات الثنائية المُطولة. وكما شاهدنا، فإن أمثال تلك المحادثات تُعتبر بوضوح وسيلة جبارة يمكن من خلالها تعزيز فهم الطفلة وإدراكها بطريقة تتناسب جدا مع مستواها الفكرى ومع اهتماماتها.

إن حقيقة كون معظم الأمهات ليس لهن سوى طفلاً أو طفلة واحدة أو اثنتين ترعاهما وتُعنى بهما تجعل من السهل عليهن أيضا أن يُعلِّمن أطفالهم وطفلاتهن مهارات أكثر تطورا. وعندما يُقدَّم للأطفال الصغار عناية كافية وغير مُجزَّأة أو مُوزَّعة، فإنه يمكن تعليمهم مهارات يصعب على المُعلِّم تدريسها لمجموعة من الأطفال من نفس العمر.

وهناك ميزة أخرى رابعة للبيئة التعليمية فى البيت، وهى أنه غالبا ما يكون التعليم جزءا لا يتجزأ من مضمون سياقات ومواقف ذات معان عظيمة للطفلة. إن إعداد قائمة بالمشتريات اللازمة للبيت، ومساعدة الأم فى رعاية الطفل الرضيع، وكتابة رسالة للجد، والاستقرار على عدد الكعكات المطلوبة مع الشاى، ولعب بعض لعبات الشدة، جميعها أنشطة تجعل من السهل على الطفلة تعلمها بسبب أهميتها بالنسبة لها. هذا المبدأ مفهوم جيدا فى التعليم الابتدائى، لكنه من السهولة بمكان وضعه موضع التنفيذ فى البيت أكثر من

سهولة تطبيقه فى المدرسة. ولأنه يغلب على أنشطة المدرسة الانفصال التام عن بقية ما فى الحياة من أنشطة، نجد المعلمين مضطرين لتدبير خطط تعليمية مصطنعة إلى حد كبير. على سبيل المثال، قد تقدم المدرسة نشاط وضع الخرز فى خيط باستخدام الإبرة لتشجيع البنات على خلق تناسق بين اليد والعين. أما فى البيت، فقد تكون الأم قد علمت طفلتها كيف تثنى وتلف سلك المكنسة الكهربائية بذراعها بطريقة لولبية " على شكل الرقم ثمانية باللغة الإنجليزية ". وكانت نيّتها ببساط تعليم الطفلة الطريقة الصحيحة لإنهاء عملية التنظيف بالمكنسة؛ ومع ذلك، فقد قامت فى نفس الوقت بالصدفة بمساعدتها على تطوير مهارات الحركة فى إطار موقف تجد الطفلة فيه حافزا قويا على التعلم، وذلك لرغبتها فى التصرف كالكبار.

أما الميزة المهمة الخامسة والأخيرة للبيئة التعليمية فى البيت فهى العلاقة الوطيدة والحميمة بين الأم وابنتها. وربما يعوق ذلك العملية التعليمية فى بعض الأحيان، وقد رأينا كيف كانت أسئلة وطلبات البنات تقطع استمرارية القصص واللعبات. ومع ذلك، فقد كانت تلك العلاقة تجعل الطفلة لصيقة بأمها، وقادرة بالتالى على التعلم منها، وتسمح للطفلة بالتعبير بحرية عن أسئلتها وعن الأشياء التى تحيرها أو التى تثير قلقها. إن اهتمام الأم بابنتها وقلقها على مستقبلها يعنى أن لها بالتأكيد فى الغالب آمالا وطموحات تعليمية محددة يُنتظر منها أن تسعى لتحقيقها بكل طاقة متاحة لها. ويختلف "منهاج" البيت من أم إلى أم أخرى، ولكن لكل أم فى الغالب آمالها العريضة فى تحقيق مجال أو آخر، سواء كان هذا المجال متصل بالمعلومات العامة، أو التفكير المنطقى، أو القراءة، أو العناية بالطفل، أو المهارات الاجتماعية. وكانت تلك، بالنسبة لغالبية الأمهات فى دراستنا هذه، مسألة اهتمام شخصى عظيم بأن تكتسب طفلاتهن المهارات والمعارف والقيم التى يؤمن بأهميتها. إن ذلك الاهتمام من جانب الأمهات هو الذى يحوّل المزايا الكامنة للبيت إلى مزايا فعلية واقعية.

لذا فإن إمكانية البيت للتعليم ليست من الخصائص الضرورية لكل المواقف العائلية. فيمكن أن تقل تلك الإمكانية لو كانت الأسرة كبيرة جدا، أو لو كانت معزولة عن المجتمع من حولها. ويمكن أن تقل أيضا إذا لم تسد العلاقة الحميمة بين الأم وطفلتها، أو لو كانت الأم مشغولة للغاية بمشاكلها الخاصة للدرجة التى يقل بسببها اهتمامها بابنتها. وعلى قدم المساواة، يبدو أنه من الأرجح أن تقل الإمكانية التعليمية للبيت لو كانت الطفلة ترعاها امرأة تعمل برعاية الأطفال فى بيوتهن خلال فترة تغيب الأم فى عملها خارج البيت، أو مُربية ليس لها اهتماما قويا بشأن تعليم الطفلة.

بيت الطبقة العاملة كبيئة تعليمية

إن خصائص البيئة المنزلية التى ناقشناها موجودة فى بيوت الطبقة العاملة وبيوت الطبقة المتوسطة. وكانت أمهات الطبقة العاملة مهتمات بتعليم طفلاتهن بنفس قدر اهتمام أمهات الطبقة المتوسطة بذلك. ومع ذلك، كان هناك بعض الدلائل على وجود فارق فى القيم، والاتجاهات، والأولويات التعليمية فى البيوت ذات الطبقة الاجتماعية المختلفة. وبدا أن أمهات الطبقة العاملة تركزن بشكل أقل على تقديم مجال واسع من المعارف العامة والمعلومات والمفردات اللغوية لبناتهن، وعلى تشجيعهن بأن يكن واضحاتٍ، وصريحات فى أحاديثهن، وفى الإجابة على أسئلتهن. ومن جهة أخرى، ركز البعض الآخر أكثر على مساعدة بناتهن على اكتساب المهارات المنزلية ومهارات الأمومة، وفهم دور النقود والعمل فى مختلف أوجه النشاط العائلى. وكن ينزعن إلى تأييد ومساندة المناهج "التقليدية" فى تعليم القراءة والكتابة وعد الأرقام. ورغم أنهن أمضين وقتا فى اللعب مع البنات مساويا للوقت الذى أمضته أمهات الطبقة المتوسطة فى ذلك، إلا أنهن كن أقل احتمالا لاستخدام اللعب كأداة للتعليم.

وبدت تلك الفوارق بالنسبة لنا أنها تعادل فارقا فى أسلوب اللغة والمنهج التعليمى، وليس "عيبا أو نقصا" لغويا فى بيوت الطبقة العاملة. لقد كانت جميع استعمالات اللغة الأساسية تُتبَّع فى كل البيوت؛ وكان الفارق بين

الطبقات الاجتماعية فى كثرة استخدام هذه الاستعمالات. إضافة لذلك، فإن الفوارق التى عرضناها تشير إلى معدلات جماعية. وكان هناك مدى واسع لاستخدام اللغة داخل نطاق كل جماعة من جماعات الطبقة الاجتماعية.

الطفلة باعتبارها مخلوقة مُفكرة

لقد أوصلنا تحليلنا للمحادثات التى تمت فى البيوت لزيادة قدر احترامنا للأنشطة الذهنية والفكرية لمن هن فى الرابعة من عمرهن. ورغم أن البيت يقدم بيئة تعليمية فعالة للغاية، إلا أن الطفلات لسن مدركات أو مُتلقيات سلبيات لتلك البيئة. على النقيض من ذلك، فإن جهودهن الذهنية الخاصة جزءا جوهريا من عملية التعلم. إن هذه العملية لم تكن يسيرة حتى مع أكثر الأمهات انتباها ويقظة. لقد مرت كثير من الأسئلة فى البيوت بلا جواب، وتُرك الكثير منها مفهومًا ضمنيا فقط، وكثيرا ما لم تكتشف الأمهات حالات من سوء الفهم، ونادرا ما قُدِّمت للطفلات تفسيرات وإيضاحات تامة، كما كانت كثير من التفسيرات مضللة. وقد تعاملت الطفلات مع مهمة إدراك العالم الذى فهمنه بشكل غير تام أو مكتمل وكن مُسلحات فقط بفضولهن، ومنطقهن وعقولهن، ومثابرتهن وإصرارهن على الوصول لمرادهن. وبسبب قلة خبراتهن وتجاربهن، تمكن على الحكم ببطلان القليل من الاستنتاجات والاستدلالات أو التفسيرات باعتبارها غير مقنعة أو مرضية: ولم يكن أمامهن سوى معاملة كل شيء على أنه جائز أو ممكن إلى أن يظهر لهن عكس ذلك.

ونحن نعتقد أن الفضول الفكرى والذهنى المستمر أحد المعالم الخاصة البارزة لمن هن فى سن الرابعة. ويرجع ذلك لكون بنية إطار إدراكهن الذهنى للمفاهيم بنية لينة و مرنة و غير مكتملة، وأيضا بسبب إدراكهن النامى والمتزايد الكثير من حالات الخلط وسوء الفهم التى تحدث فى أثناء الحديث. وتنقص الطفلات القدرة على التعبير عن مشاكلهن فى مرحلة مبكرة من نموهن. ولكنه فى مرحلة متأخرة من هذا النمو، يصبح إطار إدراكهن

للمفاهيم قادرا على أن يكون على مستوى خبراتهن وتجاربهن بشكل أفضل مما كان. ولكنه فى سنى العمر ما بين الثلاث والخمس سنوات، توجد حالة من عدم التوازن الفكرى أو الذهنى.

وقد قادتنا هذه الملاحظات إلى الشك فى بعض نظريات "باياجيت". وبهذا، ففى الوقت الذى نقبل تماما بفكرته عن الطفلة باعتبارها متعلمة نشطة وإيجابية، فإننا نعتقد أنه استخف بدور الاستكشاف الفعلى – وهو الحيرة والتفكير – لدى الطفلات ذوات الأربعة أعوام. ونعتقد أيضا أنه أبخس تقدير أهمية اهتمام الطفلة بالعالم الاجتماعى للكبار، والدور الذى يمكن أن يلعبه الكبار فى مساعدة الطفلة على الفهم والإدراك من خلال الحوار. وترى دراستنا أن نوع الحوار الذى يساعد الطفلة ليس ذلك النوع الذى تفضله كثير من المدرسات فى الوقت الحاضر والذى تطرح فيه المدرسة سلسلة من الأسئلة. والأجدر من ذلك أن يكون نوع ذلك الحوار هو النوع الذى تنصت فيه المُدرسة لأسئلة الطفلة وتعليقاتها، وتساعدها على إيضاح أفكارها، وتغذيها بالمعلومات التى تطلبها وتحتاج إليها.

علاوة على ذلك، ففى الوقت الذى نتفق فيه مع "باياجيت" على أن تفكير الطفلة الصغيرة يختلف عن تفكير الكبار، فإننا لا نقبل القول بأنهن غير قادرات على التفكير المنطقى أو غير المنصب عليهن فحسب. إن نمط العالم الذى يتعاملن معه يبدو لنا نمطا محدودا وغير واضح المعالم لضآلة خبراتهن ومعلوماتهن، وإطار إدراكهن الذهنى غير المكتمل، وليس لغياب المنطق عنهن.

مدرسة الحضانة باعتبارها بيئة تعليمية

حيث إنه قد فاتنا معرفة كثير من المعانى والدلالات التى حدثت للطفلة فى البيت، لذلك تمكنا أيضا من قصر التركيز على خبرات التعلم للطفلة مع مُدرسات الحضانة، وليس مع طفلات أخريات أو مع أدوات اللعب. وحتى مع هذا التركيز المحدود، كان من الواضح رغم ذلك أن بيئة التعلم لمدرسة

الحضانة تختلف اختلافا كبيرا عن بيئة البيت. فى المقام الأول، نجد أنه على هيئة التدريس بالحضانة أن تجعل الطفلات تتآلفن اجتماعيا مع عالم المدرسة. وعلى الطفلة أن تعرف قانونا جديدا للسلوك، وعليها أن تتعلم الروتين المتبع فى المدرسة. علاوة على ذلك، يجب عليها أن تتعلم كيف تجعل الغرباء يفهمونها، وأن تفهم هى نوايا ومقاصد هيئة التدريس ومتطلبات التواصل معهن.

ومع ذلك، فإن أكبر فارق إثارة للدهشة بين البيت ومدرسة الحضانة هو الطريقة التى تركز بها المدرسة على اللعب. تتعلم الطفلات المهارات الاجتماعية من خلال لعبهن مع بعضهن. وتكتسب الطفلات إدراكا بالعالم المادى الذى يعتبره الكثير البشير الضرورى للمعلومات العلمية والرياضية عن طريق التجارب التى يجرينها على الرمل، والماء، وقوالب البناء، وألوان الطلاء، وما إلى ذلك. وتعتبر الحضانة بهذا بيئة نموذجية لأى شخص يؤمن بأسلوب "باياجيت" المثالى فى التعلم.

إن بيئة اللعب التى تكون الطفلة محورها لها مزاياها الواضحة التى تعود على الطفلات، هذا بالإضافة إلى فرص التعلم التى تقدمها تلك البيئة. يتم تخطيط المجتمع على وجه العموم بحيث يلبى حاجات الكبار من أفراده، ولا يخطط لما يحتاجه الأطفال للاستكشاف، والركض حول الأماكن التى يعيشون فيها، ولإحداث ضوضاء كما يشاءون، واللعب بأدوات "غير مرتبة" وما إلى ذلك. ومع ذلك، فإن الضرر الذى لا مفر منه من تقديم بيئة مهيأة تماما للعب فقط هو استبعاد إمكانية تعلم الأطفال من خلال مراقبة عالم الكبار والمشاركة فيه. ويصبح دور هيئة التدريس هو الإشراف على الأطفال والتحدث معهم، بدلا من اشتراك الأطفال بأنفسهم فى أنشطة الكبار التى قد تصلح أن تقدم لهم نماذج مهمة ومفيدة تمثل بالنسبة لهم تحديا ينبغى الوصول إليه.

وفى نفس الوقت، فإن الموضوع البارز الآخر فى عمل الحضانة الحالية، وهو أهمية دعم اللغة وتقويتها من خلال طرح الأسئلة على الأطفال،

يعنى أن التفاعل بين المدرس والطفل أو االطفلة يتجه لأن يتحكم فيه هذا الهدف ولا شيء سواه. ويختلف الحوار الناتج عن ذلك اختلافا كبيرا عن محادثات البيت، وكثيرا ما يبدو غير فعال. ويرجع ذلك لأن الأطفال كثيرا ما يخفقون فى الرد على الأسئلة الموجهة إليهم، أو تربكهم طريقة طرح المدرسين لتلك الأسئلة، فيفشلوا فى المساهمة فى المحادثة. إن العقل المُحير لمن هم فى سن الرابعة لا يجد له مخرجا فى وضع يصبح الدور الرئيسى للطفل فيه الرد على الأسئلة وليس طرحها.

علاوة على ذلك، فنظرا لأن محادثة المدرس مع الطفل تركز على اللعب، فإنها يغلب عليها أن تهتم بـ "هنا والآن" أى بالمكان والزمان الحاليين فقط، بشكل يفوق بكثير محادثات البيوت. ويبدو هذا الموقف متناقضا إلى حد ما، حيث إن أحد مهام التعليم فى المدارس هو توسيع الآفاق الذهنية والفكرية للطفل. ومع ذلك، كانت الأم فى البيت هى التى تربط بين حاضر الطفلة وماضيها ومستقبلها، والعالم خارج نطاق تجاربها وخبراتها. ولأن المدرسات تعرفن القليل عن حياة الطفلة خارج نطاق المدرسة، وتكاد ألا تعرفن شيئا عن ماضيها ومستقبلها، فلا يمكنهن دمج خبراتها وإدخالها فى المحادثات بالطريقة التى يمكن لأحد الأبوين القيام بها.

وهناك قيود أخرى على المدرسات تجعل من الصعب عليهن أن يصلن لنفس درجة فاعلية الآباء فى مجال التعليم. إن العدد الكبير نسبيا من الأطفال مقارنة بعدد المدرسات والمدرسين يقلل من فرص المناقشات الثنائية بين المدرس أو المدرسة والطفل أو الطفلة. كما تقل العلاقة الوجدانية العاطفية ذات الإيقاع البطيء بين هيئة التدريس والأطفال والطفلات من احتمال سعى الأطفال لأن ينشدوا عون هيئة التدريس، أو أن يكون لتلك الهيئة اهتمام تعليمى شخصى بهم.

وحيث إن دراستنا هذه تمت فى مدارس وفصول حضانة، فنحن لسنا فى وضع يجعلنا نقارن بينها وبين جماعات اللعب. ومع ذلك، فمن الواضح

أن جماعات اللعب تلك تشارك مدارس الحضانة فى عدد من الصفات المميزة التى عرضناها من قبل. ويتفق البحث الذى قام به "وودز" مع الرأى القائل بأن هناك تشابهًا كبيرًا بين المحادثات التى تتم بين الكبار والأطفال فى جماعات اللعب وتلك التى تتم فى مدارس الحضانة.

ونحن نقر ونعترف بأن التحليل الذى قمنا به للدور التعليمى لمدارس الحضانة يسير فى اتجاه مضاد للمعتقدات الحالية واسعة الانتشار. إن الكثير من رجال السياسة والأساتذة المتخصصين يؤمنون بأن مدارس الحضانة تنبّه النمو الفكرى والذهنى والتطوير اللغوى للأطفال وتحث عليه، وتقدم للأطفال المحرومين وذوى الظروف الاجتماعية الصعبة بداية رئيسية جديدة فى المدرسة. وهناك دلائل قليلة للغاية فى الأبحاث البريطانية على تلك الدعاوى. ومن المؤكد أن دراستنا هذه ترى أنه من الأرجح أن تتم تلبية احتياجات الطفلات الفكرية واللغوية فى البيت أكثر من المدرسة بكثير. فى الحقيقة، إن نسبة ما حققته هيئة التدريس مع الطفلات فى مدارس وفصول الحضانة لم يكن يتوقع لها أحد أن تنافس إسهام البيت فى هذا المجال. وطبقا لأرقام تلك النسبة، فلابد من أن يكون دور المدرسات إداريا فى المقام الأول بشكل حتمى. المطلوب عناية فردية خاصة بالنسبة للطفلات ذوات الاحتياجات الخاصة — على سبيل المثال، البنات اللاتى لا يتحدثن اللغة الإنجليزية كلغة أولى، أو من يتعرض منهن للإهمال الشديد — بدلا من، أو علاوة على، التعليم فى مدارس الحضانة.

طفلات الطبقة العاملة فى المدرسة

تأثرت بنات الطبقة العاملة فى دراستنا بوضوح بوضع مدرسة الحضانة. كانت تلك الطفلات يغلب عليهن الخضوع الزائد والسلبية والتبعية فى علاقتهن بالمدرسات. وكان رد فعل المدرسات مع تلك الحالة من عدم النضج — كما فهمنها — فى بنات الطبقة العاملة هو جعل حديثهن معهن على مستوى متدنٍ مقارنة بحديثهن مع بنات الطبقة المتوسطة. و كانت هيئة

التدريس بعيدة كل البعد عن تعويضهن عن أى نواقص فى بيوتهن، بل إنها فى الحقيقة كانت تقلل من توقعاتها وآمالها ومستوياتها فيما يتعلق بطفلات الطبقة العاملة. وكانت المُحصلة النهائية لهذا الوضع هو جعل طفلة الطبقة العاملة تبدو بالفعل فى ظروف تعليمية غير مواتية فى مدارس الحضانة.

ولقد قدمنا عددا من العوامل التى قد تكون مسئولة عن هذا الوضع، سواء فى حالت فردية أو فى حالات التفاعل المعقد. ومن الصعب اقتراح كيفية علاج هذه المشكلة دون وجود تفهم أفضل لأسبابها. ومع ذلك، فلو اهتمت المدرسات بأن نتعمق أكثر فى معرفة الاهتمامات والمهارات التى تظهرها تلك البنات فى البيت، فقد يتمكنّ من رؤية المواضع التى يمكن للمدرسة فيها أن تستكمل وتدعم نقاط القوة الموجودة فى البيت بشكل أفضل.

تقييم الطفلات فى مواقف وبيئات مختلفة

إن الفارق الذى ناقشناه لتونا فى سلوك وتصرفات طفلات الطبقة العاملة ما بين البيت والمدرسة ما هو إلا مثالا لمسألة وقضية أكبر من ذلك، وهى تأثير البيئة والموقف على سلوك الطفلات وتصرفاتهن. ومع أن علماء النفس الأكاديميين يفهمون تلك المسألة فهما جيدا، لكنهم لا يتتبعون عواقبها وتأثيراتها العملية. ويستمر المدرسون والمدرسات فى إقامة أحكام على الأطفال على أساس سلوكهم فى حجرة الدراسة فقط، ويقيم الأطباء وعلما النفس فى إقامة تلك الأحكام على أساس الاختبارات والمقابلات التى يجرونها فى عياداتهم، وقد يدعمون ذلك بمراقبتهم لما يحدث فى المدارس.

على سبيل المثال، تقدم "جوان توف" (وهى إحدى علماء النفس التربويين التى كان لها تأثير قوى فى مجال تدريب المدرسين البريطانيين فى أثناء الخدمة) المحادثة التالية بين مدرس وطفل عمره خمس سنوات اسمه "بول" كان يلعب بلعبة عبارة عن مزرعة فى الريف، لكى تظهر الصعوبة التى يواجهها كثير من الأطفال عندما يشاركون فى محادثة:

المُدرس: أخبرنى ما الذى يحدث، هيا.

الطفل: هذه مزرعة.

المُدرس: أوه، هذه مزرعة هنا، أليس كذلك؟ إنى أتساءل، من يعيش في المزرعة؟

الطفل: أشخاص كثيرون (ويشير عليهم بإصبعه).

المُدرس: أوه، من هؤلاء الأشخاص؟

الطفل: الناس.

المُدرس: ما نوع الناس الذين يعيشون فى مزرعة؟ (الطفل يهز كتفيه بمعنى أنه لا يعرف)

ماذا نسمى الرجل الذى يعيش فى مزرعة؟ هل تعرف؟

الطفل: مزارع.

لا يضع "توف" فى الاعتبار مطلقا أن مساهمة "بوب" المحدودة فى هذه المحادثة قد تعكس قلقه الاجتماعى أو موقف الدفاع عن النفس، ولا تعكس قدرته المحدودة على براعته فى اللغة، أو توحى بأن المدرس قد يتعلم من الاستماع لمحادثته فى مكان خارج المدرسة، أو بنقل هذا الموقف الاجتماعى فى وضع خارج نطاق المدرسة، أو بنقل هذا الموقف الاجتماعى بين المدرس والطفل.

وهناك الكثير من الأمثلة المشابهة فى كتابات علماء نفس تحليليين وتعليميين. وترى دراستنا أن الحكم على قدرات الأطفال اللغوية ينبغى أن يكون تجريبيًا ومؤقتًا إلى أن توجد بيئة يمكنهم التحدث فيها بحرية وبطريقة تلقائية. ونحن نشك أن يُمارس نفس النوع من الحذر عند الحكم على نواحٍ أخرى من سلوك الأطفال، كاللعب على سبيل المثال.

كيف تكون اكتشافاتنا والنتائج التى توصلنا إليها صحيحة وفعالة؟

لقد ناقشنا فى عدة مواضع من كتابنا هذا قضية صحة وفعالية وشمولية اكتشافاتنا والنتائج التى توصلنا إليها ومدى قابليتها للتنفيذ. ولا مفر من بقاء شكوك حول تلقائية تصرفات الناس والحكم عليها بأنها "طبيعية" فى ظل وجود ميكروفونات ومراقب. لقد أخبرتنا أكثر من نصف الأمهات بقليل أنهن كُنَّ يشعرن بالقلق والانزعاج إلى حد ما خلال مدة التسجيل. والأمر المنطقى هو أن نتصور أن كلا من الأمهات وهيئات التدريس كانوا يعطون للطفلة التى يتم مراقبتها اهتماما وعناية أكثر مما يمكن أن يحدث فى الظروف العادية. ومع ذلك، فلقد كان من الواضح من خلال النسخ المكتوبة والتسجيلات التى قمنا بها أن الأنشطة التى راقبناها فى المدارس والبيوت لم تكن بعيدة عن العادى والمألوف من الأمور. فكان من الواضح أن الألعاب التى لعبتها الطفلات كانت مألوفة بالنسبة لهن، كما استمر الروتين المنزلى العادى فى إعداد الوجبات الغذائية، والعناية بالأطفال الرضع، والواجبات المنزلية المختلفة على نفس منوال ما كان يحدث قبل التسجيل. فلم يحدث أن تصرفت الأمهات كالملائكة والقديسات، فقد البعض منهن أعصابهن، ووجهن الشتائم والسباب للطفلات وصفعنهن براحة أيديهن. لقد تحكمت طلبات وتصرفات الطفلات فى الحقيقة فى كثير مما كان يحدث فى البيوت. وكان رأينا الخاص هو أن كلا من هيئات التدريس والأمهات ربما حاولن أن يرفعن مستوياتهن ليقدمن "الصورة الحسنة" للمدرسات والأمهات. ويُحتمل أن يكون ذلك قد أثَّر على نسبة "السلوك الحسن" الذى أظهرنه خلال تنفيذنا لمهمتنا، لكن لم يوحِ شىء فى تسجيلاتنا أنهن تصرفن بأساليب غير عادية أو غير معبرة عن صفاتهن المميزة.

وينشأ مصدر آخر من مصادر الشك من صغر الحجم الشديد لعينتنا. هل يجوز أنها كانت لا تمثل ما كنا نقوم بدراسته تمثيلا كاملا بشكل أو بآخر؟ والسبب الرئيسى الذى يجعلنا نثق فى اكتشافاتنا وفى النتائج التى

توصلنا إليها هو أنها تتفق مع الدراسات الأخرى القائمة على المراقبة التى تمت مؤخرا. إن النتائج الخاصة بالمحادثات بين المدرسة والطفلة فى مدارس الحضانة تشبه تلك النتائج التى وُجدت فى دراسة أخرى سابقة أكبر من دراستنا هذه قامت بها إحدانا (بربارا تيزارد)، ومع نتائج "وودز" فى جماعات اللعب. كما تتفق نتائجنا واكتشافاتنا المتعلقة بالطفلات فى البيوت مع الدراسات الأكبر منها بكثير التى قام بها كل من "ويلز" و "ديفى". وقد اختلفت هذه الدراسات عن دراستنا فى أنها لم يتم تسجيل محادثات فى حالة منها، وتم تسجيل اثنتين وتسعين عينة من المحادثات فقط فى الحالة الأخرى. لكن كلتا الدراستين شملت أولادًا وبناتٍ، ووجدت كلتاهما، مثلهما مثل دراستنا، قرائن قليلة لكثير من الآراء الشائعة عن الحياة المنزلية.

إشارات وتلميحات للآباء

سوف تشغل نتائج دراستنا بال بعض الآباء. لو أن بيئة المنزل مُفضلة لهذه الدرجة لعملية التعلم، هل ينبغى أن يبعثوا بأطفالهم ليحضروا فى مدارس الحضانة أو جماعات اللعب على الإطلاق؟ وهل الأطفال وهم فى دور الحضانة الصباحية أو مع من يعنون بالأطفال خلال فترة عمل أمهاتهن يفقدون بُعدا مهمًا من أبعاد الخبرة؟ وقد يشعر آباء آخرون بالقلق من منطلق أنهم يقفون عائقًا فى طريق نمو أطفالهم بنفاد صبرهم الزائد عن الحد من جراء طرحهم لكثير من الأسئلة، أو لعدم قضائهم وقتا كافيا فى التحدث إليهم.

ينبغى أن نوضح أن الأطفال يحتاجون لمجموعة منوعة من احتياجاتهم التعليمية، ولا يمكن تلبية بعض هذه الاحتياجات داخل نطاق البيت. إنهم يحتاجون أن يتعلموا كيف يتعاملون مع أطفال آخرين ويسايرونهم، وكيف يصبح كل واحد منهم عضوا فى جماعة، وكيف ينفصلون عن عائلاتهم، وكيف يكونون علاقات ويتواصلون مع الكبار الغرباء الذين لا يعرفونهم ولا يمتون لهم بصلة قرابة. إنهم فى حاجة لإتاحة فرص لهم بالركض فى أماكن رحبة من حولهم، ويتمتعون بمختلف أدوات اللعب التى تقدمها لهم

فصول الحضانة وجماعات اللعب. إن البيئة الوجدانية القوية للبيت ترعى بعض أنواع التعلم وتشجع عليها، ولكنها قد تكون مؤذية بالنسبة لأنواع أخرى. ويمكن أن يكون جو الحضانة أو جماعة اللعب الأكثر انفصالا واستقلالا ذا تأثير مُهدّئ على الطفل، إضافة إلى أنه يعطى الأم فترة راحة لها قيمتها؛ ويساعد تعلم الطفل اتباع روتين مدرسة الحضانة على إعداده لمتطلبات المدرسة الابتدائية.

علاوة على ذلك، لا يوجد لدينا سببا يجعلنا نفترض أن عملية التعليم من خلال الحوار الثنائى بين شخص وآخر الذى عرضناه فى هذا الكتاب يحتاج إلى أن يحدث طوال اليوم وكل يوم. قد يكون حوارا واحدا مركزا تركيزا حقيقيا على الطفل كل يوم، أو سؤالا واحدا للطفل يتم الإجابة عليه بطريقة جادة، له نفس قيمة ساعات من الاهتمام الأقل تركيزا على الطفل. وعلى أى حال، فنحن لا نعتقد أن الآباء يجب أن يجيبوا دائما على أسئلة أطفالهم، وأن ينخرطوا بشكل دائم فى محادثات طويلة معهم. ينبغى على الأطفال أن يتعلموا أن الكبار لديهم اهتمامات أخرى، وبالتالى فلا يمكنهم أن يكونوا موجودين دائما لتلبية طلباتهم. فى الواقع، من الممكن أنه حتى لو كان الآباء لا يشجعون على عملية طرح الأسئلة، وقلما يتحدثون محادثات مطولة مع أطفالهم، فإنهم، طال الزمن أو قصر، سوف يكتسبون، ومن عدة مصادر، المعرفة والإطار الفكرى اللازمين لأداء مهامهم والسير فى حياتهم بالشكل المناسب. ونحن نشك، على أى حال، أن الأطفال الذين ينزع أباؤهم إلى الرد على أسئلتهم بشكل تام وكامل، والذين هم يقظون ومستعدون كعادتهم لاكتشاف أى سوء فهم وتصحيحه، والذين يجدون أحيانا وقتا للمحادثات العقلانية و المتمهلة، سوف يحرزون تقدما فكريا وذهنيا أسرع من غيرهم من الأطفال.

إشارات وتلميحات لمدارس الحضانة

يمكن للبعض أن يجادل بأنه ليس لنتائجنا أى إشارات أو تلميحات

خاصة لمدارس الحضانة أو جماعات اللعب. على سبيل المثال، يمكن أن يستنتج البعض أن عملية تعزيز وتقوية النمو الفكرى يمكن تركها للبيت على نحو مطمئن، بينما تتولى فصول الحضانة تلبية الاحتياجات الاجتماعية والبدنية للأطفال. وهذه وجهة نظر معقولة وصائبة للغاية يمكن أن يقدمها كثير من الآباء ومديرو جماعات اللعب. ومع ذلك، فإن غالبية مدرسو الحضانة لا يريدون التنازل بهذا الشكل عن مسئولية النمو الفكرى والذهنى للأطفال. وقد يتحدوننا بطريقة معقولة أن نقدم لهم اقتراحات بالطرق التى يمكن لمدارس الحضانة أن تتغير من خلالها حتى تلبى احتياجات الأطفال الفكرية بشكل واف وملائم أكثر مما يقومون به.

إن مشكلة المدرسة، كما نراها، هى كيف تعزز، وتُسخِّر، وتُشبع اهتمام وفضول الأطفال اللذين يظهرونهما فى البيت. المطلوب وجود بيئة تسمح "للعقل المُحير" أن يزدهر، ويساعد الطفلة الصغيرة فى التغلب على قدر الجهل الذى تتصف به وعلى المعلومات الخاطئة التى قد ترسخ فى ذهنها، ويُطور من بنيتها الذهنية، ويُحسِّن من مهاراتها فى التواصل.

ومن وجهة نظرنا، فإن هذا يعنى تغيير أولويات هيئة التدريس. فبدلا من التركيز الحالى على دعم اللعب وتعزيزه، وعلى تدبير أو ابتكار طرق بارعة لاستخدام أدوات اللعب، وعلى طرح الأسئلة على الأطفال فيما يخص اللعبات التى يمارسونها، يكون المطلوب إعطاء أولوية أعلى من هذا كله لتوسيع آفاق الأطفال، ومضاعفة معلوماتهم العامة، والاستماع إليهم وهم يتكلمون. لقد وجدنا أن معظم المحادثات التى تختبر عقل وفكر الطفلة فى البيت كانت تحدث فى أوقات فراغ نسبى لكل من الأم والطفلة، وعادة ما كان ذلك فى أثناء تناول الوجبات الغذائية التى كانت تجمع بينهما، أو فى أثناء احتساء الأم لفنجان من القهوة، أو فى أثناء سرد إحداهن قصة للأخرى. وقلما كانت أمثال تلك المحادثات تتم بينما تكون الطفلة مشغولة بمزاولة نشاط ما. ومع ذلك، فإن مدارس الحضانة وجماعات اللعب يغلب عليها التوجه بكثرة للأنشطة، مع شعور المدرسات بالقلق وعدم الاطمئنان إذا لم ينتقلن من

طفلة إلى أخرى، ويتأكدن من انشغالهن جميعا بمزاولة أنشطة أو لعبات معينة. وفى المناسبات النادرة التى راقبنا فيها حدوث محادثات طويلة فى المدرسة، كانت المدرسات عادة مستقرات فى مكان ما لمدة طويلة لإصلاح جهاز أو صناعته، بينما تكون الطفلة واقفة بجوارهن فيتبادلن الحديث معها.

وهناك مشكلة أخرى ينبغى على المدارس وجماعات اللعب التغلب عليها وهى نزعتهم إلى بخس تقدير قدرات الطفلات واهتماماتهن والاستخفاف بها. وتنشأ تلك النزعة من عدة مصادر. والذى يشجع المدرسات على تكوين هذه النزعة هو اعتقادهن بأن الطفلات يتعلمن فى الأساس من خلال اللعب، ومن خلال نظرية "باياجيت" عن الطاقات الذهنية والفكرية المحدودة للطفلة. ويغذى هذه النزعة أيضا اعتقاد المدرسات بأن طفلات الطبقة العاملة لا يفعلن شيئا فى بيوتهن سوى مشاهدة التليفزيون. و فى الحقيقة، فإن نسخ بحوثنا تظهر أن اهتمامات الطفلات الصغيرات تمتد إلى أى ناحية تمسهن من نواحى الحياة؛ الجيران، والنقود، والأضواء الكهربائية وبناء البيوت وشكلها وترتيبها، وعمل الآباء، والله، وموت الحيوانات المدللة، والأطباء. ولو كان للمعلمات فى المدرسة أن تتابعن تلك الاهتمامات وتثيرها، فلابد من أنهن سيراجعن أفكارهن عما يمكن أن تفهمه الطفلات وتعيه، فتغذيهن بقدر إضافى هائل من المعلومات العامة.

وقد يتضمن ذلك تخطى جدران المدارس أكثر من المعتاد فى الوقت الحاضر. وقد فعل ذلك تماما أعضاء هيئة التدريس بـ "مدرسة مولتنج هاوس" الشهيرة التى افتتحتها "سوزان إيزءاكس" فى "كامبريدج" فى الثلاثينيات من القرن العشرين. لقد أدى سؤال لأحد الأطفال، وهو "مما يُصنع الخشب؟" إلى زيارة لإحدى مؤسسات نشر الخشب؛ وأدى سؤال آخر، "ما هى مادة الكرتون؟" أولا إلى عرض أنوال بسيطة لصنع الكرتون أو الورق المقوى، وأدى بعد ذلك إلى رحلة تسوق لرؤية رُزم كبيرة من الكرتون. إن للمدارس مزايا غير متوفرة للبيت فى بعض الأمور منها إمكانية متابعة اهتمامات الأطفال، لأن المدرسات يمكنهن إعطاء أولوية لتلك الاهتمامات،

بينما تكون الأمهات عادة مشغولات للغاية بالمهـــام المنزليـــة. إن الـــذهاب للمحلات، مثلا، مناسبة روتينية فى البيت، وتارة تكون مناسبة ممتعة، وتكون مناسبة حافلة بالمنازعات تارة أخرى. أما فى المدرســـة فـــيمكن أن تكـــون تجربة تعليمية مرسومة ومخطط لتنفيذها. فقد تتمكن المُدرسة، علـــى ســـبيل المثال من إقناع البائع فى المحل بالسماح لمجموعة صغيرة مـــن الأطفـــال برؤية البضائع المكدسة خلف المحل، أو التى ينقلها "اللورى" لمحله. ويمكن أيضا إجراء مناقشة تفصيلية لاستلام الزبون لباقى حسابه من النقود، والذى يعتقد كثير من الأطفال الصغار أنه مصدر ثروة للآباء.

ومع ذلك، فنحن لا نريد أن نوحى بأن "النزهات" خارج المدرسة فـــى حد ذاتها لها قيمتها بالضرورة. بدون وجود مُدرسة تألفها الطفـــلات وتـــثق فيها، وفى استعدادها للإجابة على أسئلتهن، وحثهن وتشجيعهن على طرحها، فإن التجارب الجديدة، برغم أن الغرض منها هو تثبيت حقائق أو أفكار معينة فى عقول الطفلات، إما أن تنمحى من ذاكرتهن، ولا تترك سوى صدى بسيط فى نفوسهن، أو قد تزيد من حالات الارتباك الموجودة فيهن. ويرجع ذلـــك لأن مضاهاة مستوى الشرح والتفسير والمعلومـــات التـــى تقـــدَّم للطفـــلات بمستواها الحالى فى الفهم والإدراك عملية حساسة، تتطلب لإنجاحها معرفـــة وثيقة لكل طفلة على حدة. كما تتطلب أيضا استعداد الطفلة ورغبتهـــا فـــى طرح أسئلة حول مالا تفهمه من أشياء.

يصعب تحقيق خاصية التواصل بين الكبار والطفلة بالنسب المكونة من ١: ١٠ أو من ١: ١٥ التى تحدث فى مدارس الحضانة والفصول البريطانية. إن حجم كثير من فصول الحضانة يعمل ضد إمكـــان وصـــول المدرســـات والأطفال لمعرفة كل طرف منهما للطرف الآخر بشـــكل جيـــد، وتبادلهمـــا المحادثات على مهل.

وتنطبق صحة هذا الكلام على وجه الخصوص على مدارس الحضانة أو الوحدات ذات الخطة المفتوحة، والتى تتحرك فى نطاقها مـــا بـــين مـــن

أربعين إلى ستين طفلة. لقد ألهم نموذج "باياجيت" عن التعليم المسئولين عن تلك المدارس والوحدات فأنشأوها وصمموها بحيث تسمح للأطفال باستخدام أكبر قدر ممكن من أدوات اللعب. إن مثل تلك البيئة تجعل مـــن المســـتحيل تقريبا تحقيق المنهاج التعليمى الذى نفكر فيه و نصبو إليه.

إن قيود وجود عدد أقل من اللازم من أعضاء هيئات التـــدريس مـــع وجود عدد أكبر من اللازم من الفصول الدراسية تتراكم وتتضاعف بســـبب النظام شبه العالمى لمدرسة نصف اليوم. يحضر المدرسة أطفال مختلفون فى الصباح وبعد الظهر: وبهذا الشكل يصعب على المدرسين والمدرسات للغاية، حتى مع تحليهم بأمضى عزيمة وأفضل إرادة فى العالم، أن يصلوا لمعرفـــة كل هؤلاء الأطفال معرفة جيدة. ولا يمكن أن تصيبنا الدهشة لأن المدرسات اللاتى راقبنهن كن يعرفن القليل القليل عن تلميذاتهن، وأن الطفلات لم تكـــن تعرفن المدرسات بالقدر الكافى الذى يجعلهن يطـــرحن أســـئلة علـــيهن، أو يتحدثن معهن بحرية.

الثغرة بين البيت والمدرسة

لقد ركزنا تركيزا شديدا فى هذا الكتاب على الثغرة الموجودة بين عالم البيت وعالم المدرسة. إن هناك اختلافات كثيرة بين هـــذين العـــالمين فـــى الخبرات التعليمية، والانضباط والنظام، ومتطلبات التواصل، وفى البيئـــات المادية و الاجتماعية، ومن هنا ينشأ السؤال حول ما إذا كان ينبغى سد تلـــك الثغرة أو لا، وحول طرق سدها.

وقد يجادل البعض فى أن مثل تلك الثغرة ليست شيئا سيئا بالضرورة. وطبقا لوجهة النظر هذه، فإنه من بين المهام الرئيسية للمدرسة تقديم طـــرق جديدة للتفكير واكتساب المعرفة للأطفال والطفلات. وعلى هذا، فربما تكون حقيقة أنهم يجب أن يتواصلوا ويتحدثوا مع الكبـــار الـــذين لـــم يشـــاركوهم ماضيهم، ويعرفون القليل عن خلفياتهم دعامة بل وحافزا للأطفال لتحقيق قدر أكبر من الوضوح والبيان. علاوة على ذلك، فحيث إن الأطفـــال يجـــب أن

يتحركوا ويعملوا فى بيئات خارج نطاق بيوتهم، فإن ذلك يمكن أن يساعدهم فقط على تعلم أن قواعد السلوك المختلفة وأساليب التواصل يمكن أن تتم فى البيت وفى المدرسة.

وبشكل أساسى أكثر، قد يجادل بعض علمـــاء الـــنفس ويؤكـــدون أن المدرسة يجب أن تختلف بالضرورة عن البيت لأنها البيئة التى ينبغى أن يتم فيها تغيير بيئة وظروف تعلم الطفل فى البيت. ففى البيت، على سبيل المثال، قد تتعلم الطفلة عد الأرقام طبقا لصلة ذلك بعدد الكعكات أو بألعاب الشـــدة. هذا النوع من المعرفة غير متاح لها بالضرورة فى بيئات أخرى. والطفلـــة التى تستطيع أن تلعب الاحتكار أو "المونوبولى" على الكمبيوتر فى البيت قد لا تستطيع بالضرورة استخدام المهارات الحسابية التى تتضمنها "المونوبولى" عندما تتعامل مع عمليات رياضية مدرسية. إن دور المدرســـة هـــو تقـــديم طريقة جديدة للتفكير ومعرفة العالم لا تعتمد على تجارب الأطفال والطفلات الخاصة خارج نطاق المدرسة. وتؤكد "مارجريت دونالدسون" فـــى كتابهـــا "عقول الأطفال" أن الهدف من التعليم هو خلق أشخاص قادرين على تجاهل معارفهم وتجاربهم الفردية الخاصة، ويمكنهم بدلا من ذلك التفكير بطريقـــة منطقية و "غير مطمورة"، ومتحررة من قيود وجهات نظرهم الخاصة. ولكى نحقق ذلك، يمكن أن نؤكد أن الأطفال يحتاجون إلى أن يتعلموا منذ اللحظـــة الأولى لدخولهم المدارس أنهم أصبحوا فى الحقيقة فى بيئة جديـــدة، حيـــث سيكون عليهم أن يكتسبوا فيها مهارات جديدة، وطرقا جديدة للكلام.

ونحن لا نريد أن نجادل مع الرأى القائل بأن التفكير المتحرر "غيـــر المطمور" والمهارات الأكاديمية أهدافا مهمة من أهداف التعليم. إن اعتراضنا ينصب على الفكرة القائلة أن تلك الأهداف يتم القيام على خدمتها ورعايتهـــا على أحسن وجه متجاهلين المهارات والاهتمامات التى يســـتحوذ الأطفـــال عليها ويظهرونها فى البيت. لقد أظهرت مراقبتنا للطفلات فى البيوت أنهـــن يعرضن مجموعة من الاهتمامات والمهارات اللغوية مكنتهن من أن يصبحن

متعلمات ماهرات. ومع ذلك فقد أظهرت تلك المراقبات لنفس الطفلات فـــى المدرسة نقـــص أساســـيًّا لإدراك مدرســـات الحضــــانة لتلـــك المهــــارات والاهتمامات. ومما لاشك فيه أنه، فى عالم المدارس، يبدو الطفل أنه مفكــــر أقل نشاطا بكثير عما هو حاله وهو فى بيته. ونحن لا نعتقـــد أن المــــدارس يمكنها أن تحقق أهدافها بأكبر درجة من الكفاءة إذا لم تتمكن مــــن اســـتخدام الكثير من مهارات الأطفال والطفلات.

علاوة على ذلك، فإذا كان الأطفال والطفلات عاجزين عن نقل تلـــك المهارات وإظهارها داخل نطاق المدرسة، فإنه سوف ينشأ انشقاق حتمى بين ما يتعلمونه فى كل مكان منهما. وقد رأينا فى دراستنا كيف أصبحت المعرفة التفصيلية التى كانت الطفلات قد كونتها عن الدنيا منذ نعومة أظافرهن مــــن خلال تفاعلاتهن مع أمهاتهن بعيد الصلة بتفاعلاتهن مع مدرسات الحضانة. لقد كانت الروابط التجريبية المؤقتة التى تحاول الطفلة إقامتها بين خبراتهـــا المنزلية وتلك التى كانت تُقدَّم لها فى المدرسة يـــتم طمســـها وقمعهـــا فـــى المناقشات الجماعية أو يُساء فهمها فى المناقشات الفردية. وبالتالى، فلو بدأت الطفلة تحكى للمدرسة عن شيء ما حدث فى بيتها، فإن التواصل يكون غير ناجح بينهما في الغالب لأن المدرسة ليست لديها معرفة كافية عن خلفية حياة الطفلة تجعلها تفرّق بين بيئة البيت وبيئة المدرسة وتقدم أحكامها بناء علـــى ذلك. ولو سألت المدرسة الطفلة سؤالا عن بيتها، تكون المحادثة غير مثمرة أيضا لأن المدرسة لا تعرف ماذا تفعل بإجابات الطفلة. وكنتيجة لذلك، كانت الطفلات تنتقل بفاعلية بين عالمين مختلفين، مع وجود فرص ضـــئيلة لنقـــل المعلومات أو المهارات التى تكتسبها فى مجال منهما إلى المجـــال الآخـــر. وكان الانفصام فى معلومات الطفلة بين البيت والمدرسة واضحا ومشـــهودا وهى فى الرابعة من عمرها.

إن هذا الانفصام أو تلك الثغرة ليست بالطبع صـــفة مميـــزة خاصـــة بمدارس الحضانة وحدها، لكنها تنطبق على جميع المراحل والنظم التعليمية.

قد يصبح "التعلم فى المدرسة" منفصلا بشكل متزايد عـن أى تعلـم يحـدث خارج نطاق حجرة الدراسة. وربما يتم اكتساب المعرفة فى المدارس بغرض النجاح فى الامتحانات والتى يُستبعد أن تُطبق على مشاكل الحيـاة الواقعيـة بعيدا عن المدرسة. وبالمثل، فإن تجارب الطفل أو الطفلة والمعرفـة التـى يكتسبها خارج نطاق حجرة الدراسة عن العالم الذى يعيش فيه قد لا يعتبرها التعليم الأكاديمى فى المدارس مناسبة أو كافية.

ويمكن سد هذه الثغرة إلى حد ما فى مستوى مدارس الحضـانة مـن خلال مشاركة الآباء فى الشئون المدرسية بشكل أكبر بكثير مما يحدث حاليا، وبحصول هيئة التدريس على قدر من المعلومات عن حياة الأطفال خـارج حدود المدرسة يفوق بكثير ما تعرفه عنهم فى الوقت الحاضر. وتتضمن هذه العملية نفس نوع التغييرات التى أيدنا حدوثها من منطلق أسـس وخلفيـات أخرى، بمعنى تنظيم جماعات صفية أصغر حجما مما هى عليـه الآن فـى مدارس الحضانة، وتجنب مدارس الخطة المفتوحة، و"ربما" تحديـد أطفـال مُعينين يولى تعليمهم والإشراف عليهم أعضاء بعينهم من هيئة التدريس. كما تتضمن تلك العملية أيضا اعترافا من هيئـة التـدريس بأهميـة معـرفتهم باهتمامات ومعلومات الأطفال خارج نطاق المدرسة.

ومع ذلك، فالعقبة الكبرى لدمج عالم البيت بعالم المدرسة فى السنوات التى تسبق ذهاب الطفل أو الطفلة للمدرسة هى النمو البطيء والبسيط نسـبيا لمهارات الطفل فى التواصل والتحدث مع الغير. وقد رأينا فى الباب العاشر كم كان الأمر صعبا، حتى بالنسبة لأكثر البنات طلاقة فى اللسان، أن تتحدث البنت عن البيت وهى فى المدرسة، وعن المدرسة وهى موجودة فى البيت. وكثيرا ما أقامت البنات افتراضات غير صحيحة عما يعرفه الشخص الـذى كن يتحدثن معه عن حياتهن الأخرى فى البيت أو فى المدرسة، وعما يحتجن معرفته عنه حتى يفهمنه. إن مساعدة الأطفال والطفلات فى مدارس الحضانة على تحسين مهارات التواصل تُعتبر من المهام التعليمية التربوية المهمة. وقد يكون بعض أنواع اللعبات مفيدة لتحقيق هذا الغـرض، ولكننـا نكـرر أن

حساسية المدرسة ومعرفتها بالطفلة يُعتبران عاملين حاسمين فى هذا المجال.

هل يحتاج الآباء للتعليم؟

خلال العشر سنوات الماضية، كانت هناك مخططات لزيارة البيوت. وتنهض تلك المخططات، التى تدير المدارس بعضها، وتدير منظمات متطوعة بعضا آخر منها، وتدير السلطات المحلية البعض الباقى، بتدبير زائر البيت، أو الزائر الخاص بالتربية والتعليم، للقيام بزيارات منتظمة للعائلات التى بها أطفال أو طفلات تقل أعمارهم عن خمس سنوات. وتُوجه معظم المخططات نحو عائلات يُعتقد أنها فى حاجة خاصة للعون والدعم. وبينما يتنوع الغرض الذى يركز كل مخطط عليه، فإن هدف جميع المخططات تقريبا هو تحسين نوعية وطرق التفاعل بين الآباء والأطفال. وتنطوى معظم تلك المخططات على تشجيع الآباء على اللعب مع أطفالهم، وتركز على دورهم كمُربيين ومعلمين، رغم أن بعضها يركز أكثر على مصادقة الأمهات وتقديم العون لهن.

ومما لا شك فيه أن كثيرا من الأمهات تقدر هذا الاهتمام وذلك الدعم. ومع ذلك، فما يعنينا نحن هو الافتراض بأن المتخصصين يعرفون كيف ينبغى أن يتفاعل الآباء مع أطفالهم وطفلاتهم ويتولون تربيتهم وتعليمهم. وهذا أيضا هو الافتراض الذى يشكل أساس معظم مناهج تعليم الآباء، والتى يمكن أن تجدها مُلحقة على المدارس، والمستوصفات الخاصة بحالات ما قبل الولادة ورعاية الأطفال الصحية. وفى الواقع، فإن أساس المعلومات والمعرفة الخاصة بتعليم الآباء أساس هزيل للغاية. فلا توجد دلائل حقيقية بأن الآباء يحتاجون للتفاعل مع الأطفال بأى طريقة محددة، وغالبا ما يبدو أن تكون النصائح المُقدمة لهم مبنية على أفكار حول ما يفعله الأب الصالح من آباء الطبقة المتوسطة. وما يثير القلق أكثر هو النصائح التى يبدو أن المقصود منها جعل الآباء يتصرفون كما يتصرف المدرسون والمدرسات، على سبيل المثال، بأن يقترحوا عليهم طرح أسئلة ذات نهايات مفتوحة تحث

أطفالهم على التفكير فى الإجابة، وأن يعلموهم أسماء الألوان والأحجام والأشكال.

وترى دراستنا أن تبادل الآراء والأسئلة، بشكل متوازن بين الكبار والأطفال، الذى يشكل معظم المحادثات فى البيوت ينسجم مع احتياجات الأطفال الصغار أكثر من طريقة التدريس المبنية على السؤال والجواب فى المدارس. كما ترى الدراسة أنه لا يوجد موقف "تعليمى" أو نشاط "تعليمى" منزلى محدد. إن ما يطور التعلم ويعززه بحق هو اهتمام أحد الوالدين بمستوى فهم طفله وإدراكه، وفضول الطفل وحبه للاستطلاع ومثابرته وإصراره على معرفة الأشياء. حتى تلك المواقف غير الواعدة، كالمنازعات بين الأم والطفلة، يمكن أن تكون أداة مُوصلة للتعلم مثلها مثل اللعب على أقل تقدير. وإذا كان من المفيد للأطفال بشكل واضح أن يعرفوا أسماء الألوان والأشكال، فإن التركيز على هذه المهمة قد يؤدى إلى إهمال وبخس تقدير اهتماماتهم الأكثر عمقا وتعقيدا.

ولم نجد أى سبب يدعونا إلى أن نعتقد أنه ينبغى تشجيع الآباء على اللعب مع أطفالهم إذا لم يريدوا ذلك. إن هناك أشكالا أخرى من التفاعل، لاسيما المحادثات المتمهلة ، يمكن أن تُحفز الأطفال وتنبههم ذهنيا وفكريا أكثر من اللعب معهم. وبالمثل، فلا يوجد سبب "تعليمى تربوى" جيد ينبغى على الآباء من أجله أن يزودا الأطفال بألعاب الرمل والماء، وقوالب البناء، وما إلى ذلك، رغم أن الأطفال قد يحصلون على متعة عظيمة من خلال مزاولتهم لأنشطة من هذا النوع. إن المفاهيم الرياضية والعلمية التى تساعد هذه الأدوات وتلك المواد، كما هو المقصود منها، على نموها وتطويرها، يمكن اكتسابها من اللعب بأدوات عادية موجودة فى البيت؛ كالطعام، وماء الحمام، وعلب الكرتون، وما إلى ذلك.

ومع ذلك، فقد يريد الآباء بأنفسهم الحصول على معلومات ومساعدات من شتى الأنواع لتربية وتعليم أطفالهم. إن مشاركة الآباء تجاربهم وخبراتهم

مع تجارب وخبرات آباء آخرين شكل له قيمته من أشكال الـدعم والـتعلم، ويغلب ألا يكون متاحا للعائلات المعزولة. ويريد بعض الآباء نصائح حسنة الاطلاع حول لعب وكتب الأطفال، ويريد آباء آخرون أن يعرفـوا أفضـل الأوقات التى يعلمون فيها أطفالهم القراءة والكتابة وأفضل الطـرق لتحقيـق ذلك. ويتجاوب كل الآباء تقريبا باهتمام شديد عندما يظهر شخص ذو علـم ومعرفة اهتمامًا شخصيًا بطفلتهم ويحدد لهم جوانب لم يدركوها من قبل عن نموها وتطورها. ومن هنا يمكن أن نرى دورا مفيدا تلعبه جماعات الآبـاء، ودورا آخر لمراكز تقديم الاستشارات والنصائح والمعلومات التى تتجـاوب مع هذه المتطلبات، ولكننا لا نرى أى دور للمحـاولات التـى يقـوم بهـا المتخصصون لتغيير الطريقة التى ينفذ الآباء بها دورهم التعليمى.

وفى رأينا، لقد آن الأوان فى الحقيقة أن نُبعد التركيز عما ينبغـى أن يتعلمه الآباء من المتخصصين إلى ما يمكن أن يتعلمه المتخصصـون مـن دراسة الآباء والأطفال فى بيوتهم.

ملحق إحصائى

. تم طباعة الجداول التالية بالترتيب الذى ذُكرت فيه نتائج البحث لأول مرة.

معدل المحادثات بالساعة

	الطبقة العاملة	الطبقة المتوسطة
البيت	٢٧	٢٦,٤
المدرسة	١٠,٩	٩,١

الموقع F= ١١٩، p <٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية NS

طول المحادثات

	النسبة المئوية لكل المحادثات: القصيرة (٢-٦ أدوار)	المتوسطة (٧-٢١دور)	الطويلة (٢٢دورفاكثر)	متوسط عدد أدوار الكلام
الطبقة العاملة فى المدرسة	٥٦	٢٨	٨	٧,٧
N	(٣٣٣)	(١٤١)	(٣٨)	
الطبقة المتوسطة فى المدرسة	٦٢	٢٩	٨	٨,٣
N	(٣٩٦)	(١٨٤)	(٥٤)	
الطبقة العاملة فى البيت	٤٣	٣٨	١٨	١٦,٥
N	(٣٩٨)	(٣٥١)	(١٦٧)	
الطبقة المتوسطة فى البيت	٤٢	٣٨	٢٠	١٦,١
N	(٤٠٠)	(٣٥٤)	(١٨٧)	

نسبة المحادثات القصيرة، والمتوسطة والطويلة: الموقع % ٢= ١٤١، p<٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية NS؛ التفاعل NS؛ متوسط طول المحادثة: الموقع F= ٥٤,٨، p <٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية NS؛ التفاعل NS.

طول أدوار الكلام الخاص بالكبار والطفلات

متوسط عدد الكلمات فى كل دور من أدوار الكلام:

	بالنسبة للشخص الكبير	بالنسبة للطفلة
الطبقة العاملة فى المدرسة	١٤,٠	٤,٨

الطبقة المتوسطة فى المدرسة	١٤,٥	٥,٤
الطبقة العاملة فى البيت	٦,٥	٥,٨
الطبقة المتوسطة فى البيت	٨,٦	٥,٨

استنادا إلى إحدى عشرة محادثة تم اختيارها عشوائيا بالنسبة للطفلة والمكان الذى تمت فيه المحادثة.

متوسط كلمات الشخص الكبير فى الساعة: الموقع F= ٣٧,٥ p> ٠,٠٠١؛ الطبقة العاملة NS؛ التفاعل NS.

متوسط كلمات الطفلة فى كل دور من أدوار الكلام: الموقع F= ٤,٨، P<٠,٠٥؛ الطبقة العاملة NS؛ التفاعل NS.

نسبة كلام الشخص الكبير مع الطفلة: الموقع F= ٥٠,٨، p<٠,٠٠١ الطبقة العاملة NS؛ التفاعل F= ٣,٩٧، p >٠,٠٦.

محتوى معلومات الكلام مع الطفلات

متوسط المعدل بالساعة	البيت		المدرسة	
	الطبقة العاملة	الطبقة المتوسطة	الطبقة العاملة	الطبقة المتوسطة
الملاحظات الخاصة بالسيطرة والتحكم[1]	٣٠,٦	٢٣,٣	٥,٩	٦,٠
معلومات أخرى[2]	١٤٠,٥	١٥٨,٩	٣٠,٢	٤٥,٨
متوسط عدد قوائم المعلومات فى حديث الكبار[3]	٢٤,٩	٢٧,٤	١٨,٧	٢٢,١
معلومات عامة[4]	٣,٩	٧,٦	٩,٠	١,٤
النسبة المئوية				
نسبة أدوار الكلام الذى يحتوى على معلومات[5]	٣٢	٣٦	٣٥	٤٥
نسبة أدوار الكلام الذى يحتوى على السيطرة والتحكم[6]	٧,٨	٥,٣	٧,٢	٦,٧
نسبة التحدث بمعلومات عن اللهو وتمثيل أدوار[7]	٧,٤	٨,٥	١٢,١	١٧,١

نسبة التحدث بمعلومات عن العائلة فى محيطها الداخلى[8]	٥,١	٣,١	٠,٨	١,١
نسبة الكلام الذى يبلغ الطفل معلومات عن السلوك الاجتماعى[9]	١,٣	١,٨	١,٦	٢,١

١- F (الموقع) ١٦٦، p<٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية NS؛ التفاعل NS

٢- F (الموقع) ١٠٥، p<٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية NS؛ التفاعل NS

٣- F (الموقع) ٤٣,٧، p<٠,٠٠١؛ F الطبقة الاجتماعية ٥,١، p<٠,٠٥؛ التفاعل NS.

٤- ٢٪ باستخدام القوائم؛ الموقع ٢٤,٤، p<٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية ٥,٢، p<٠,٠٥.

٥- F (الطبقة) ٦,٤، p<٠,٠٥؛ الموقع NS؛ التفاعل NS

٦- لا توجد فوارق ذات مغزى.

٧- F (الموقع) ٨,٧ p<٠,٠١؛ الطبقة الاجتماعية NS؛ التفاعل NS

٨- F (الموقع) ٢٤,٨ p<٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية NS؛ التفاعل NS

٩- لا توجد فوارق ذات مغزى.

المنازعات بين الكبار والطفلات

	البيت		المدرسة	
	الطبقة العاملة	**الطبقة المتوسطة**	**الطبقة العاملة**	**الطبقة المتوسطة**
نسبة المحادثات المحتوية على منازعات	١٧,٩	١١,٩	٢,٣	٣,٥

الطبقة الاجتماعية فى البيت: T= ١,٥٥؛ F القيمة فى الاختلاف بين المتغيرات ١٢,١، p<٠,٠٠٠

تواتر أسئلة الطفلات

المعدل بالساعة	البيت		المدرسة	
	المتوسط	S.D	المتوسط	S.D
الطبقة العاملة	٢٤,٠	١٣,٤	١,٤	١,٥
الطبقة المتوسطة	٢٩,٠	١٦,١	٣,٧	٣,٤

النسبة المئوية لأدوار الكلام

الطبقة العاملة	٥,٦	٢,٣	٢,٠	١,٩
الطبقة المتوسطة	٦,٦	٢,١	٤,٠	٣,٢

(المعدل بالساعة) البيت مقابل المدرسة: F= ٧٧,٤، p<٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعيـة F= ١,٨، NS.؛ التفاعل F= ٠,٢،NS. (النسبة المئوية لأدوار الكلام) البيت مقابل المدرسـة: F= ٢٦,٥، p<٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية F= ٥,٦، p<٠,٠٥؛ التفاعل F= ٠,٧، NS.

طرح الأسئلة والحث على طرحها

المعدل بالساعة	الاعتراضات ٪		العمل والمهام ٪		الفضول ٪	
الطبقة العاملة فى المدرسة	٠,١	٧	٠,٩	٧٠	٠,٣	٢٤
الطبقة المتوسطة فى المدرسة	٠,١	٢	١,٣	٣٦	٢,٣	٦٢
الطبقة العاملة فى البيت	٣,٢	١٣	٧,٩	٣٤	١٢,٣	٥٣
الطبقة المتوسطة فى البيت	٢,١	٨	٥,٨	٢٠	٢٠,٦	٧٢

نسبة كل نوع من أنواع الأسئلة في أماكن وخلفيات مختلفة: البيت مقابل المدرسـة، %= ٤٧،٥،d.f. (مُعيّن الاتجاه)= ٢، p<٠,٠٠١ ؛ الطبقة الاجتماعية%٢= ٩٧،٩، d.f. = ٢، p<٠,٠٠١؛ التفاعل%٢= ٧,٧، d.f.=٢، p<٠,٠٢.

تواتر الأسئلة السببية

	المعدل بالساعة	النسبة المئوية لكل الأسئلة
الطبقة العاملة فى المدرسة	٠,٢	١٥
الطبقة المتوسطة فى المدرسة	٠,٨	٢٢
الطبقة العاملة فى البيت	٥,٢	٢٢
الطبقة المتوسطة فى البيت	٨,٨	٣١

الأسئلة "السببية" باعتبارها جزء من جميع الأسئلة؛ البيت مقابل المدرسة، % ٢=٦,٠، d.f. =١، p<٠,٠١؛ الطبقة الاجتماعية % ٢= ٢٠,٤، d.f=١، p<٠,٠٠١؛ التفـاعلات NS. "غير محددة"

فقرات الطفلات فى المثابرة على طرح الأسئلة

	عدد الفقرات	عدد الطفلات
الطبقة العاملة فى البيت	١٦	٤
الطبقة المتوسطة فى البيت	٤١	١٣

%٢=٨,٧، d.F=١، p<٠,٠٠١ لم يكن هناك فقرات فى المدرسة.

إجمالى استخدامات الكبار المعقدة للغة

	المدرسة	البيت	المدرسة	البيت
	متوسط المعدلات بالساعة		متوسط النسبة المئوية لإجمالى أدوار الكلام	
الطبقة العاملة	١١,٤	٣٨,٤	١٤,٣	٨,٨
الطبقة المتوسطة	١٧,٤	٥١,٥	١٧,٢	١١,٦

(المعدلات بالساعة) المدرسة مقابل البيت:F= ٧٩,٤، p<٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية F=٥,٠ p<٠,٠٥؛ التفاعل.NS "غير محدد". (النسبة المئوية لإجمالى أدوار الكلام) المدرسة مقابل البيت: F=٢١,٤، p<٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية F= ٥,٢، p<٠,٠٥؛ التفاعل.NS

إجمالى استخدام الطفلات المعقد للغة

	المدرسة	البيت	المدرسة	البيت
	متوسط المعدلات بالساعة		متوسط النسبة المئوية لإجمالى أدوار الكلام	
الطبقة العاملة	٢,٢	١٧,١	٢,٤	٣,٨
الطبقة المتوسطة	٥,٠	٢٠,١	٤,٦	٤,٤

(المعدلات بالساعة) المدرسة مقابل البيت: F=١١٠,١ p > ٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية F=٦,٣، p<٠,٠٥؛ التفاعل F= ٥,٥"، p<٠,٠٥(النسبة المئوية لإجمالى أدوار الكلام) المدرسة مقابل البيت: F= ٦,٢؛ p<٠,٠٥؛ الطبقة الاجتماعية F = ٩,٧، p<٠,٠١ التفاعل F= ٦,٢" p<٠,٠٥.

عدد الكلمات المختلفة التى استخدمتها الأمهات والطفلات فى ٢٠٠ كلمة من الحوار

	الطفلات		الأمهات	
	الطبقة العاملة	الطبقة المتوسطة	الطبقة العاملة	الطبقة المتوسطة
المتوسط	٨٩,٥	٩٢,٩	٩٤,٧	١٠١,٢

الطبقة لاجتماعية F= ١٢,٠، p > ٠,٠١

ملائمة إجابات الكبار عن الأسئلة "السببية"

	الإجابات غير الملائمة	الإجابات الملائمة + الكاملة	لا جواب
الطبقة العاملة فى المدرسة	٣	٨	٠
الطبقة المتوسطة فى المدرسة	١٤	٢٥	٧
الطبقة العاملة فى البيت	٦٠	٥٦	٦١

الطبقة المتوسطة فى البيت	٨٩	١٤٦	٥٩

تحليل الانحراف: ملائمة المكان % ٢= ٥,٧، d.f.= ٢، NS؛ الطبقة الاجتماعية: الملائمة %٢= ١٠,٧، d.f.= ٢، p >٠,٠٠٥؛ المكان: حجرة الدراسة: الملائمة X٢= ٦,٦، d.f.= ٢، p<٠,٠٤

لعب الكبار مع الطفلات

متوسط المعدل بالساعة	البيت		المدرسة	
	الطبقة العاملة	الطبقة المتوسطة	الطبقة العاملة	الطبقة المتوسطة
المحادثة حول اللعب[1]	٥,٨	٥,١	٢,١	٢,٧
اقتراحات الكبار حول اللعب[2]	٣,٢	٣,٨	١,٨	٢,٢
النسبة المئوية لمحادثات اللعب المختصة بالتمثيل الخيالى[3]	%٢٩	%٣٢	%٨	%٨
إجمالى عدد الألعاب التى يلعبها الشخص الكبير مع الطفلة[4]	٣,٣	٢,٤	١,٣	١,٤
نسبة الحصة التى تمضيها الطفلة فى اللعب[5]	%٤٩	%٤١	%٥٩	%٥٢

١- F (المكان) ٢٥,٢، P<٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية :NS التفاعل: NS.

٢- F (المكان) ١١,٣، P<٠,٠١؛ الطبقة الاجتماعية :NS التفاعل: NS.

٣- أصفار أكثر من اللازم بحيث لا يمكن تنفيذ تحليل إحصائى

٤- البيت مقابل المدرسة F= ٢٤,٣، p<٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية ١,٤، NS.؛ التفاعل ١,٦، NS.

٥- F (المكان) ٧,١، p <٠,٠١؛ F (حجرة الدراسة) ٣,٤، p<٠,٠٥؛ التفاعل NS.

دعم المحادثات وإطالة مدتها

	النسبة المئوية لكل المحادثات:	
	النسبة المئوية للمحادثات التى دعمتها الطفلات. N - ١٦٥	متوسط النسبة المئوية التى لا تتجاوب الطفلة فيها فى دعم المحادثة
الطبقة العاملة فى المدرسة	١٥	١٥,٦
N	(٢٤)	

الطبقة المتوسطة فى المدرسة	٢٣	١١,٤
N	(٣٨)	
الطبقة العاملة فى البيت	٤٨	٦,٦
N	(٧٩)	
الطبقة العاملة فى البيت	٤٥	٧,١
N	(٧٤)	

استنادا إلى محادثات تم اختيارها عشوائيا لكل طفلة فى كل موقع.

الطفلة تدعم المحادثة: المكان ٪٢= ٥٨,٥، d.f= ١، p>٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية NS؛ التفاعل ٪٢= ٣,٦١، d.f.= ١، p>٠,٠١ الطفلة لا ترد على السؤال: المكان F=٢١,١، p>٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية NS p؛ التفاعل NS.

تواتر الأسئلة المعرفية

	المدرسة		البيت	
	الطبقة العاملة	الطبقة المتوسطة	الطبقة العاملة	الطبقة المتوسطة
الأسئلة المعرفية فى كل ١٠٠ دور من أدوار الكلام[1]	٩,٣	٨,٥	٣,٣	٤,٥
الأسئلة المعرفية بالساعات[2]	٧,٦	٧,٩	١٤,٨	١٩,٦
اختبار "الأسئلة" لكل ١٠٠ دور من أدوار الكلام[3]	٤,٠	٤,٧	١,٠	٢,٣
اختبار الأسئلة بالساعات[4]	٣,٦	٤,٥	٥,٣	٩,٦

١- البيت مقابل المدرسة: F= ٢٦,٦، p>٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية F=٠,١ NS؛ التفاعل F= ١,١، NS

٢- البيت مقابل المدرسة: F= ٢٣,٢، p>٠,٠٠١؛ الطبقة الاجتماعية F=١,١، NS؛ التفاعل F=١,٣، NS

٣- البيت مقابل المدرسة: F= ١١,٥، p>٠,٠١؛ الطبقة الاجتماعية F=١,٦، NS؛ التفاعل F= ٠,٢ NS

٤- البيت مقابل المدرسة: F= ٥,٧، p>٠,٠٥؛ الطبقة الاجتماعية F=٢,٢،.NS؛ التفاعل F= ١,٥، NS

الاستخدام النسبى لكل نوع من أنواع الأسئلة المعرفية كنسبة مئوية لكل الأسئلة

	المدرسة		البيت	
	الطبقة العاملة	الطبقة المتوسطة	الطبقة العاملة	الطبقة المتوسطة
الملصقات[1]	٣٤	٢٥	٢٥	٢٢
أوصاف الخواص[2]	٢٨	١٧	١٦	٩
تذكر. سرد قصصى[3]	١٣	٢٣	٢٤	٢٧
تفسيرات. وتعميمات[4]	٢٠	٢٧	٢٤	١٩
القراءة والكتابة والحساب[5]	٦	٩	١٠	٢٣

١- البيت مقابل المدرسة: F= ٠,٥، NS؛ الطبقة الاجتماعية F= ٤,٠، p<٠,٠١.

٢- البيت مقابل المدرسة: F= ٧,٠، p<٠,٠١؛ الطبقة الاجتماعية F= ١٤,٤، p<٠,٠٠١.

٣- البيت مقابل المدرسة: F= ٦,٧، p<٠,٠٢؛ الطبقة الاجتماعية F= ٤,٠، p<٢,٧، NS.

٤- البيت مقابل المدرسة: F= ٠,٧، NS؛ الطبقة الاجتماعية F= ٠,٦، NS.

٥- البيت مقابل المدرسة: F= ١,٥، NS؛ الطبقة الاجتماعية F= ١,٢، NS.

لم يكن هناك تفاعلات لها أهميتها.

يمكنك أن تجد جداول إضافية فى المقالات المنشورة التالية:

المؤلفان فى سطور

بربارا تيزارد: أستاذة مُتفرغة فى معهد التربية والتعليم بجامعة لندن الذى كانت مديرة لأحد أقسامه قبل إحالتها إلى المعاش. تخصصت الكاتبة فى إصدار كتب وأبحاث عن تعليم الأطفال والشباب تقدم فيها أسسا ومعايير منطقية جديدة لقرارات وسياسات تربوية تساعد على تشكيل وتطوير حياتهم على نحو أفضل. اشتركت مع مؤلفين آخرين فى تأليف عدة كتب عن تربية الأطفال وتعليمهم منها "دور الآباء فى مدارس الحضانة ورياض الأطفال" مع بارشيل ومورتيمور، عام ١٩٧٨، وكتاب "الجنس الأسود أو الأبيض أو المختلط؟ العنصرية فى حياة الشباب" مع فينيكس، عام ١٩٩٣.

مارتن هيوز: أستاذ فى علم نفس التربية والتعليم ومدير كلية الخريجين جامعة بريستول. أعد الكثير من الأبحاث والكتب عن تعلم الأطفال للرياضيات والقراءة والحاسوب، والعلاقة بين البيت والمدرسة، ودور الآباء فى تربية أطفالهم وتعليمهم. وهو مؤلف أو محرر للعديد من الكتب منها "الآباء ومدارس أطفالهم" بالاشتراك مع ويلكلى و ناش، عام ١٩٩٤، و"ملاحظات وآراء حول التعليم والتعلم"، عام ١٩٩٤، و"التعليم والتعلم فى الأزمنة المتغيرة" مع ديسفورجيز وميتشيل، عام ٢٠٠٠.

المترجم فى سطور

محمد رشدى محمد سالم: من مواليد سنة ١٩٤٠م تخرج من كلية الآداب قسم اللغة الانجليزية بجامعة القاهرة عام ١٩٦٠ وعمل مدرسا للغة الانجليزية فى المدارس الثانوية المصرية ثم فى الكلية الحربية المصرية حتى عام ١٩٧٥. وأُعير للعمل كمدرس فى دولة الكويت، ثم مدرسا وموجها للغة الانجليزية بدولة الإمارات إلى أن أُحيل للمعاش عام ٢٠٠٠. حصل على شهادة مترجم قانونى من دولة الإمارات عام ٢٠٠٠. مارس مختلف أنواع الترجمة منذ عام ١٩٨٥ فى دولة الإمارات، ولا يزال رغم عودته للحياة فى مصر. وفى مصر اشترك فى ترجمة الموسوعة التى ألفها رئيس وزراء ماليزيا السابق، الدكتور محاتير محمد، فترجم المجلد الخامس منها.

المشروع القومى للترجمة

المشروع القومى للترجمة مشروع تنمية ثقافية بالدرجة الأولى ، ينطلق من الإيجابيات التى حققتها مشروعات الترجمة التى سبقته فى مصر والعالم العربى ويسعى إلى الإضافة بما يفتح الأفق على وعود المستقبل، معتمداً المبادئ التالية :

١- الخروج من أسر المركزية الأوروبية وهيمنة اللغتين الإنجليزية والفرنسية .

٢- التوازن بين المعارف الإنسانية فى المجالات العلمية والفنية والفكرية والإبداعية .

٣- الانحياز إلى كل ما يؤسس لأفكار التقدم وحضور العلم وإشاعة العقلانية والتشجيع على التجريب .

٤- ترجمة الأصول المعرفية التى أصبحت أقرب إلى الإطار المرجعى فى الثقافة الإنسانية المعاصرة، جنبًا إلى جنب المنجزات الجديدة التى تضع القارئ فى القلب من حركة الإبداع والفكر العالميين .

٥- العمل على إعداد جيل جديد من المترجمين المتخصصين عن طريق ورش العمل بالتنسيق مع لجنة الترجمة بالمجلس الأعلى للثقافة .

٦- الاستعانة بكل الخبرات العربية وتنسيق الجهود مع المؤسسات المعنية بالترجمة .

المشروع القومى للترجمة

١-	اللغة العليا	جون كوين	أحمد درويش
٢-	الوثنية والإسلام (ط١)	ك. مادهو بانيكار	أحمد فؤاد بلبع
٣-	التراث المسروق	جورج جيمس	شوقى جلال
٤-	كيف تتم كتابة السيناريو	انجا كاريتنيكوفا	أحمد الحضرى
٥-	ثريا فى غيبوبة	إسماعيل فصيح	محمد علاء الدين منصور
٦-	اتجاهات البحث اللسانى	ميلكا إفيتش	سعد مصلوح ووفاء كامل فايد
٧-	العلوم الإنسانية والفلسفة	لوسيان غولدمان	يوسف الأنطكى
٨-	مشعلو الحرائق	ماكس فريش	مصطفى ماهر
٩-	التغيرات البيئية	أندرو. س. جودى	محمود محمد عاشور
١٠-	خطاب الحكاية	چيرار چينيت	محمد معتصم وعبد الجليل الأزدى وعمر حلى
١١-	مختارات شعرية	فيسوافا شيمبوريسكا	هناء عبد الفتاح
١٢-	طريق الحرير	ديفيد براونيستون وأيرين فرانك	أحمد محمود
١٣-	ديانة الساميين	روبرتسن سميث	عبد الوهاب علوب
١٤-	التحليل النفسى للأدب	جان بيلمان نويل	حسن المودن
١٥-	الحركات الفنية منذ ١٩٤٥	إدوارد لوسى سميث	أشرف رفيق عفيفى
١٦-	أثينة السوداء (جـ١)	مارتن برنال	بإشراف: أحمد عتمان
١٧-	مختارات شعرية	فيليب لاركين	محمد مصطفى بدوى
١٨-	الشعر النسائى فى أمريكا اللاتينية	مختارات	طلعت شاهين
١٩-	الأعمال الشعرية الكاملة	چورج سفيريس	نعيم عطية
٢٠-	قصة العلم	ج. ج. كراوثر	يمنى طريف الخولى و بدوى عبد الفتاح
٢١-	خوخة وألف خوخة وقصص أخرى	صمد بهرنجى	ماجدة العنانى
٢٢-	مذكرات رحالة عن المصريين	جون أنتيس	سيد أحمد على الناصرى
٢٣-	تجلى الجميل	هانز جيورج جادامر	سعيد توفيق
٢٤-	ظلال المستقبل	باتريك بارندر	بكر عباس
٢٥-	مثنوى	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٦-	دين مصر العام	محمد حسين هيكل	أحمد محمد حسين هيكل
٢٧-	التنوع البشرى الخلاق	مجموعة من المؤلفين	بإشراف: جابر عصفور
٢٨-	رسالة فى التسامح	جون لوك	منى أبو سنة
٢٩-	الموت والوجود	جيمس ب. كارس	بدر الديب
٣٠-	الوثنية والإسلام (ط٢)	ك. مادهو بانيكار	أحمد فؤاد بلبع
٣١-	مصادر دراسة التاريخ الإسلامى	جان سوفاجيه - كلود كاين	عبد الستار الحلوجى وعبد الوهاب علوب
٣٢-	الانقراض	ديفيد روب	مصطفى إبراهيم فهمى
٣٣-	التاريخ الاقتصادى لأفريقيا الغربية	أ. ج. هوبكنز	أحمد فؤاد بلبع
٣٤-	الرواية العربية	روجر ألن	حصة إبراهيم المنيف
٣٥-	الأسطورة والحداثة	پول ب . ديكسون	خليل كلفت
٣٦-	نظريات السرد الحديثة	والاس مارتن	حياة جاسم محمد

٣٧-	واحة سيوة وموسيقاها	بريجيت شيفر	جمال عبد الرحيم
٣٨-	نقد الحداثة	آلن تورين	أنور مغيث
٣٩-	الحسد والإغريق	بيتر والكوت	منيرة كروان
٤٠-	قصائد حب	آن سكستون	محمد عيد إبراهيم
٤١-	ما بعد المركزية الأوروبية	بيتر جران	عاطف أحمد وإبراهيم فتحى ومحمود ماجد
٤٢-	عالم ماك	بنجامين باربر	أحمد محمود
٤٣-	اللهب المزدوج	أوكتافيو باث	المهدى أخريف
٤٤-	بعد عدة أصياف	ألدوس هكسلى	مارلين تادرس
٤٥-	التراث المغدور	روبرت دينا وجون فاين	أحمد محمود
٤٦-	عشرون قصيدة حب	بابلو نيرودا	محمود السيد على
٤٧-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ١)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٤٨-	حضارة مصر الفرعونية	فرانسوا دوما	ماهر جويجاتى
٤٩-	الإسلام فى البلقان	هـ . ت . نوريس	عبد الوهاب علوب
٥٠-	ألف ليلة وليلة أو القول الأسير	جمال الدين بن الشيخ	محمد برادة وعثمانى الميلود ويوسف الأنطكى
٥١-	مسار الرواية الإسبانو أمريكية	داريو بيانوييا وخ. م. بينياليستى	محمد أبو العطا
٥٢-	العلاج النفسى التدعيمى	ب. نوفاليس وس . روجسيفيتز وروجر بيل	لطفى فطيم وعادل دمرداش
٥٣-	الدراما والتعليم	أ . ف . ألنجتون	مرسى سعد الدين
٥٤-	المفهوم الإغريقى للمسرح	ج . مايكل والتون	محسن مصيلحى
٥٥-	ما وراء العلم	چون بولكنجهوم	على يوسف على
٥٦-	الأعمال الشعرية الكاملة (جـ١)	فديريكو غرسية لوركا	محمود على مكى
٥٧-	الأعمال الشعرية الكاملة (جـ٢)	فديريكو غرسية لوركا	محمود السيد و ماهر البطوطى
٥٨-	مسرحيتان	فديريكو غرسية لوركا	محمد أبو العطا
٥٩-	المحبرة (مسرحية)	كارلوس مونييث	السيد السيد سهيم
٦٠-	التصميم والشكل	جوهانز إيتين	صبرى محمد عبد الغنى
٦١-	موسوعة علم الإنسان	شارلوت سيمور - سميث	بإشراف : محمد الجوهرى
٦٢-	لذّة النّص	رولان بارت	محمد خير البقاعى
٦٣-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٢)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٦٤-	برتراند راسل (سيرة حياة)	آلان وود	رمسيس عوض
٦٥-	فى مدح الكسل ومقالات أخرى	برتراند راسل	رمسيس عوض
٦٦-	خمس مسرحيات أندلسية	أنطونيو جالا	عبد اللطيف عبد الحليم
٦٧-	مختارات شعرية	فرناندو بيسوا	المهدى أخريف
٦٨-	نتاشا العجوز وقصص أخرى	فالنتين راسبوتين	أشرف الصباغ
٦٩-	العالم الإسلامى فى أوائل القرن العشرين	عبد الرشيد إبراهيم	أحمد فؤاد متولى وهويدا محمد فهمى
٧٠-	ثقافة وحضارة أمريكا اللاتينية	أوخينيو تشانج رودريجث	عبد الحميد غلاب وأحمد حشاد
٧١-	السيدة لا تصلح إلا للرمى	داريو فو	حسين محمود
٧٢-	السياسى العجوز	ت . س . إليوت	فؤاد مجلى
٧٣-	نقد استجابة القارئ	چين ب . تومبكنز	حسن ناظم وعلى حاكم
٧٤-	صلاح الدين والمماليك فى مصر	ل . ا . سيمينوڤا	حسن بيومى

٧٥-	فن التراجم والسير الذاتية	أندريه موروا	أحمد درويش
٧٦-	جاك لاكان وإغواء التحليل النفسي	مجموعة من المؤلفين	عبد المقصود عبد الكريم
٧٧-	تاريخ النقد الأدبي الحديث (جـ٢)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٧٨-	العولمة : النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية	رونالد روبرتسون	أحمد محمود ونورا أمين
٧٩-	شعرية التأليف	بوريس أوسبنسكي	سعيد الغانمي وناصر حلاوي
٨٠-	بوشكين عند «نافورة الدموع»	ألكسندر بوشكين	مكارم الغمري
٨١-	الجماعات المتخيلة	بندكت أندرسن	محمد طارق الشرقاوي
٨٢-	مسرح ميجيل	ميجيل دي أونامونو	محمود السيد علي
٨٣-	مختارات شعرية	غوتفريد بن	خالد المعالي
٨٤-	موسوعة الأدب والنقد (جـ١)	مجموعة من المؤلفين	عبد الحميد شيحة
٨٥-	منصور الحلاج (مسرحية)	صلاح زكي أقطاي	عبد الرازق بركات
٨٦-	طول الليل (رواية)	جمال مير صادقي	أحمد فتحي يوسف شتا
٨٧-	نون والقلم (رواية)	جلال آل أحمد	ماجدة العناني
٨٨-	الابتلاء بالتغرب	جلال آل أحمد	إبراهيم الدسوقي شتا
٨٩-	الطريق الثالث	أنتوني جيدنز	أحمد زايد ومحمد محيي الدين
٩٠-	وسم السيف وقصص أخرى	بورخيس وآخرون	محمد إبراهيم مبروك
٩١-	المسرح والتجريب بين النظرية والتطبيق	باربرا لاسوتسكا - بشونباك	محمد هناء عبد الفتاح
٩٢-	أساليب ومضامين المسرح الإسبانوأمريكي المعاصر	كارلوس ميجيل	نادية جمال الدين
٩٣-	محدثات العولمة	مايك فيذرستون وسكوت لاش	عبد الوهاب علوب
٩٤-	مسرحيتا الحب الأول والصحبة	صمويل بيكيت	فوزية العشماوي
٩٥-	مختارات من المسرح الإسباني	أنطونيو بويرو باييخو	سري محمد عبد اللطيف
٩٦-	ثلاث زنبقات ووردة وقصص أخرى	نخبة	إدوار الخراط
٩٧-	هوية فرنسا (مج١)	فرنان برودل	بشير السباعي
٩٨-	الهم الإنساني والابتزاز الصهيوني	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٩٩-	تاريخ السينما العالمية (١٨٩٥-١٩٨٠)	ديفيد روبنسون	إبراهيم قنديل
١٠٠-	مساءلة العولمة	بول هيرست وجراهام تومبسون	إبراهيم فتحي
١٠١-	النص الروائي: تقنيات ومناهج	بيرنار فاليط	رشيد بنحدو
١٠٢-	السياسة والتسامح	عبد الكبير الخطيبي	عز الدين الكتاني الإدريسي
١٠٣-	قبر ابن عربي يليه آياء (شعر)	عبد الوهاب المؤدب	محمد بنيس
١٠٤-	أوبرا ماهوجني (مسرحية)	برتولت بريشت	عبد الغفار مكاوي
١٠٥-	مدخل إلى النص الجامع	جيرارجينيت	عبد العزيز شبيل
١٠٦-	الأدب الأندلسي	ماريا خيسوس روبييرامتي	أشرف علي دعدور
١٠٧-	صورة الفدائي في الشعر الأمريكي اللاتيني المعاصر	نخبة من الشعراء	محمد عبد الله الجعيدي
١٠٨-	ثلاث دراسات عن الشعر الأندلسي	مجموعة من المؤلفين	محمود علي مكي
١٠٩-	حروب المياه	جون بولوك وعادل درويش	هاشم أحمد محمد
١١٠-	النساء في العالم النامي	حسنة بيجوم	منى قطان
١١١-	المرأة والجريمة	فرانسس هيدسون	ريهام حسين إبراهيم
١١٢-	الاحتجاج الهادئ	أرلين علوي ماكليود	إكرام يوسف

١١٣-	راية التمرد	سادى بلانت	أحمد حسان
١١٤-	مسرحيتا حصاد كونجى وسكان المستنقع	وول شوينكا	نسيم مجلى
١١٥-	غرفة تخص المرء وحده	فرجينيا وولف	سمية رمضان
١١٦-	امرأة مختلفة (درية شفيق)	سينثيا نلسون	نهاد أحمد سالم
١١٧-	المرأة والجنوسة فى الإسلام	ليلى أحمد	منى إبراهيم وهالة كمال
١١٨-	النهضة النسائية فى مصر	بث بارون	لميس النقاش
١١٩-	النساء والأسرة وقوانين الطلاق فى التاريخ الإسلامى	أميرة الأزهرى سنبل	بإشراف: رءوف عباس
١٢٠-	الحركة النسائية والتطور فى الشرق الأوسط	ليلى أبو لغد	مجموعة من المترجمين
١٢١-	الدليل الصغير فى كتابة المرأة العربية	فاطمة موسى	محمد الجندى وإيزابيل كمال
١٢٢-	نظام العبودية القديم والنموذج المثالى للإنسان	جوزيف فوجت	منيرة كروان
١٢٣-	الإمبراطورية العثمانية وعلاقاتها الدولية	أنيتل ألكسندرو فنادولينا	أنور محمد إبراهيم
١٢٤-	الفجر الكاذب: أوهام الرأسمالية العالمية	چون جراى	أحمد فؤاد بلبع
١٢٥-	التحليل الموسيقى	سيدرك ثورپ ديڤى	سمحة الخولى
١٢٦-	فعل القراءة	ڤولڤانج إيسر	عبد الوهاب علوب
١٢٧-	إرهاب (مسرحية)	صفاء فتحى	بشير السباعى
١٢٨-	الأدب المقارن	سوزان باسنيت	أميرة حسن نويرة
١٢٩-	الرواية الإسبانية المعاصرة	ماريا دولورس أسيس جاروته	محمد أبو العطا وآخرون
١٣٠-	الشرق يصعد ثانية	أندريه جوندر فرانك	شوقى جلال
١٣١-	مصر القديمة: التاريخ الاجتماعى	مجموعة من المؤلفين	لويس بقطر
١٣٢-	ثقافة العولمة	مايك فيذرستون	عبد الوهاب علوب
١٣٣-	الخوف من المرايا (رواية)	طارق على	طلعت الشايب
١٣٤-	تشريح حضارة	بارى ج. كيمب	أحمد محمود
١٣٥-	المختار من نقد ت. س. إليوت	ت. س. إليوت	ماهر شفيق فريد
١٣٦-	فلاحو الباشا	كينيث كونو	سحر توفيق
١٣٧-	مذكرات ضابط فى الحملة الفرنسية على مصر	چوزيف مارى مواريه	كاميليا صبحى
١٣٨-	عالم التليفزيون بين الجمال والعنف	أندريه جلوكسمان	وجيه سمعان عبد المسيح
١٣٩-	پارسيڤال (مسرحية)	ريتشارد ڤاچنر	مصطفى ماهر
١٤٠-	حيث تلتقى الأنهار	هربرت ميسن	أمل الجبورى
١٤١-	اثنتا عشرة مسرحية يونانية	مجموعة من المؤلفين	نعيم عطية
١٤٢-	الإسكندرية : تاريخ ودليل	أ. م. فورستر	حسن بيومى
١٤٣-	قضايا التنظير فى البحث الاجتماعى	ديرك لايدر	عدلى السمرى
١٤٤-	صاحبة اللوكاندة (مسرحية)	كارلو جولدونى	سلامة محمد سليمان
١٤٥-	موت أرتيميو كروث (رواية)	كارلوس فوينتس	أحمد حسان
١٤٦-	الورقة الحمراء (رواية)	ميجيل دى ليبس	على عبدالرءوف البمبى
١٤٧-	مسرحيتان	تانكريد دورست	عبدالغفار مكاوى
١٤٨-	القصة القصيرة: النظرية والتقنية	إنريكى أندرسون إمبرت	على إبراهيم منوفى
١٤٩-	النظرية الشعرية عند إليوت وأدونيس	عاطف فضول	أسامة إسبر
١٥٠-	التجربة الإغريقية	روبرت ج. ليتمان	منيرة كروان

العنوان	المؤلف	المترجم
١٥١- هوية فرنسا (مج ٢ ، جـ١)	فرنان بروديل	بشير السباعى
١٥٢- عدالة الهنود وقصص أخرى	مجموعة من المؤلفين	محمد محمد الخطابى
١٥٣- غرام الفراعنة	فيولين فانويك	فاطمة عبدالله محمود
١٥٤- مدرسة فرانكفورت	فيل سليتر	خليل كلفت
١٥٥- الشعر الأمريكى المعاصر	نخبة من الشعراء	أحمد مرسى
١٥٦- المدارس الجمالية الكبرى	جى أنبال وآلان وأوديت فيرمو	مى التلمسانى
١٥٧- خسرو وشيرين	النظامى الكنجوى	عبدالعزيز بقوش
١٥٨- هوية فرنسا (مج ٢ ، جـ٢)	فرنان بروديل	بشير السباعى
١٥٩- الأيديولوجية	ديفيد هوكس	إبراهيم فتحى
١٦٠- آلة الطبيعة	بول إيرليش	حسين بيومى
١٦١- مسرحيتان من المسرح الإسبانى	أليخاندرو كاسونا وأنطونيو جالا	زيدان عبدالحليم زيدان
١٦٢- تاريخ الكنيسة	يوحنا الأسيوى	صلاح عبدالعزيز محجوب
١٦٣- موسوعة علم الاجتماع (جـ ١)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
١٦٤- شامبليون (حياة من نور)	چان لاكوتير	نبيل سعد
١٦٥- حكايات الثعلب (قصص أطفال)	أ. ن. أفاناسيفا	سهير المصادفة
١٦٦- العلاقات بين المتدينين والعلمانيين فى إسرائيل	يشعياهو ليڤمان	محمد محمود أبوغدير
١٦٧- فى عالم طاغور	رابندرنات طاغور	شكرى محمد عياد
١٦٨- دراسات فى الأدب والثقافة	مجموعة من المؤلفين	شكرى محمد عياد
١٦٩- إبداعات أدبية	مجموعة من المؤلفين	شكرى محمد عياد
١٧٠- الطريق (رواية)	ميجيل دليبيس	بسام ياسين رشيد
١٧١- وضع حد (رواية)	فرانك بيجو	هدى حسين
١٧٢- حجر الشمس (شعر)	نخبة	محمد محمد الخطابى
١٧٣- معنى الجمال	ولتر ت. ستيس	إمام عبد الفتاح إمام
١٧٤- صناعة الثقافة السوداء	إيليس كاشمور	أحمد محمود
١٧٥- التليفزيون فى الحياة اليومية	لورينزو فيلشس	وجيه سمعان عبد المسيح
١٧٦- نحو مفهوم للاقتصاديات البيئية	توم تيتنبرج	جلال البنا
١٧٧- أنطون تشيخوف	هنرى ترويا	حصة إبراهيم المنيف
١٧٨- مختارات من الشعر اليونانى الحديث	نخبة من الشعراء	محمد حمدى إبراهيم
١٧٩- حكايات أيسوب (قصص أطفال)	أيسوب	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٠- قصة جاويد (رواية)	إسماعيل فصيح	سليم عبد الأمير حمدان
١٨١- النقد الأدبى الأمريكى من الثلاثينيات إلى الثمانينيات	فنسنت ب. ليتش	محمد يحيى
١٨٢- العنف والنبوءة (شعر)	و.ب. ييتس	ياسين طه حافظ
١٨٣- چان كوكتو على شاشة السينما	رينيه جيلسون	فتحى العشرى
١٨٤- القاهرة: حالمة لا تنام	هانز إبندورفر	دسوقى سعيد
١٨٥- أسفار العهد القديم فى التاريخ	توماس تومسن	عبد الوهاب علوب
١٨٦- معجم مصطلحات هيجل	ميخائيل إنوود	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٧- الأرضة (رواية)	بُزرج علوى	محمد علاء الدين منصور
١٨٨- موت الأدب	ألفين كرنان	بدر الديب

١٨٩- العمى والبصيرة: مقالات فى بلاغة النقد المعاصر	بول دى مان	سعيد الغانمى
١٩٠- محاورات كونفوشيوس	كونفوشيوس	محسن سيد فرجانى
١٩١- الكلام رأسمال وقصص أخرى	الحاج أبو بكر إمام وآخرون	مصطفى حجازى السيد
١٩٢- سياحت نامه إبراهيم بك (جـ١)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
١٩٣- عامل المنجم (رواية)	بيتر أبراهامز	محمد عبد الواحد محمد
١٩٤- مختارات من النقد الأنجلو-أمريكى الحديث	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
١٩٥- شتاء ٨٤ (رواية)	إسماعيل فصيح	محمد علاء الدين منصور
١٩٦- المهلة الأخيرة (رواية)	فالنتين راسبوتين	أشرف الصباغ
١٩٧- سيرة الفاروق	شمس العلماء شبلى النعمانى	جلال السعيد الحفناوى
١٩٨- الاتصال الجماهيرى	إدوين إمرى وآخرون	إبراهيم سلامة إبراهيم
١٩٩- تاريخ يهود مصر فى الفترة العثمانية	يعقوب لانداو	جمال أحمد الرفاعى وأحمد عبد اللطيف حماد
٢٠٠- ضحايا التنمية: المقاومة والبدائل	جيرمى سيبروك	فخرى لبيب
٢٠١- الجانب الدينى للفلسفة	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٢٠٢- تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٤)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٢٠٣- الشعر والشاعرية	ألطاف حسين حالى	جلال السعيد الحفناوى
٢٠٤- تاريخ نقد العهد القديم	زالمان شازار	أحمد هويدى
٢٠٥- الجينات والشعوب واللغات	لويجى لوقا كافاللى- سفورزا	أحمد مستجير
٢٠٦- الهيولية تصنع علماً جديداً	جيمس جلايك	على يوسف على
٢٠٧- ليل أفريقى (رواية)	رامون خوتاسندير	محمد أبو العطا
٢٠٨- شخصية العربى فى المسرح الإسرائيلى	دان أوريان	محمد أحمد صالح
٢٠٩- السرد والمسرح	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٠- مثنويات حكيم سنائى (شعر)	سنائى الغزنوى	يوسف عبد الفتاح فرج
٢١١- فردينان دوسوسير	جوناثان كللر	محمود حمدى عبد الغنى
٢١٢- قصص الأمير مرزبان على لسان الحيوان	مرزبان بن رستم بن شروين	يوسف عبدالفتاح فرج
٢١٣- مصر منذ قدوم نابليون حتى رحيل عبدالناصر	ريمون فلاور	سيد أحمد على الناصرى
٢١٤- قواعد جديدة للمنهج فى علم الاجتماع	أنتونى جيدنز	محمد محيى الدين
٢١٥- سياحت نامه إبراهيم بك (جـ٢)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
٢١٦- جوانب أخرى من حياتهم	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٧- مسرحيتان طليعيتان	صمويل بيكيت وهارولد بينتر	نادية البنهاوى
٢١٨- لعبة الحجلة (رواية)	خوليو كورتاثان	على إبراهيم منوفى
٢١٩- بقايا اليوم (رواية)	كازو إيشجورو	طلعت الشايب
٢٢٠- الهيولية فى الكون	بارى باركر	على يوسف على
٢٢١- شعرية كفافى	جريجورى جوزدانيس	رفعت سلام
٢٢٢- فرانز كافكا	رونالد جراى	نسيم مجلى
٢٢٣- العلم فى مجتمع حر	باول فيرابند	السيد محمد نفادى
٢٢٤- دمار يوغسلافيا	برانكا ماجاس	منى عبدالظاهر إبراهيم
٢٢٥- حكاية غريق (رواية)	جابرييل جارثيا ماركيث	السيد عبدالظاهر السيد
٢٢٦- أرض المساء وقصائد أخرى	ديفيد هربت لورانس	طاهر محمد على البربرى

٢٢٧-	المسرح الإسبانى فى القرن السابع عشر	خوسيه ماريا ديث بوركى	السيد عبدالظاهر عبدالله
٢٢٨-	علم الجمالية وعلم اجتماع الفن	جانيت ولف	مارى تيريز عبدالمسيح وخالد حسن
٢٢٩-	مأزق البطل الوحيد	نورمان كيجان	أمير إبراهيم العمرى
٢٣٠-	عن الذباب والفئران والبشر	فرانسواز جاكوب	مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣١-	الدرافيل أو الجيل الجديد (مسرحية)	خايمى سالوم بيدال	جمال عبدالرحمن
٢٣٢-	ما بعد المعلومات	توم ستونير	مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣٣-	فكرة الاضمحلال فى التاريخ الغربى	آرثر هيرمان	طلعت الشايب
٢٣٤-	الإسلام فى السودان	ج. سبنسر تريمنجهام	فؤاد محمد عكود
٢٣٥-	ديوان شمس تبريزى (جـ١)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٣٦-	الولاية	ميشيل شودكيفيتش	أحمد الطيب
٢٣٧-	مصر أرض الوادى	روبين فيدين	عنايات حسين طلعت
٢٣٨-	العولمة والتحرير	تقرير لمنظمة الأنكتاد	ياسر محمد جادالله وعربى مدبولى أحمد
٢٣٩-	العربى فى الأدب الإسرائيلى	جيلا رامراز - رابوخ	نادية سليمان حافظ وإيهاب صلاح فايق
٢٤٠-	الإسلام والغرب وإمكانية الحوار	كاى حافظ	صلاح محجوب إدريس
٢٤١-	فى انتظار البرابرة (رواية)	ج . م. كوتزى	ابتسام عبدالله
٢٤٢-	سبعة أنماط من الغموض	وليام إمبسون	صبرى محمد حسن
٢٤٣-	تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج١)	ليفى بروفنسال	بإشراف: صلاح فضل
٢٤٤-	الغليان (رواية)	لاورا إسكيبيل	نادية جمال الدين محمد
٢٤٥-	نساء مقاتلات	إليزابيتا أديس وآخرون	توفيق على منصور
٢٤٦-	مختارات قصصية	جابرييل جارثيا ماركيث	على إبراهيم منوفى
٢٤٧-	الثقافة الجماهيرية والحداثة فى مصر	والتر أرمبرست	محمد طارق الشرقاوى
٢٤٨-	حقول عدن الخضراء (مسرحية)	أنطونيو جالا	عبداللطيف عبدالحليم
٢٤٩-	لغة التمزق (شعر)	دراجو شتامبوك	رفعت سلام
٢٥٠-	علم اجتماع العلوم	دومنيك فينك	ماجدة محسن أباظة
٢٥١-	موسوعة علم الاجتماع (جـ٢)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
٢٥٢-	رائدات الحركة النسوية المصرية	مارجو بدران	على بدران
٢٥٣-	تاريخ مصر الفاطمية	ل. أ. سيمينوڤا	حسن بيومى
٢٥٤-	أقدم لك: الفلسفة	ديف روبنسون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٥-	أقدم لك: أفلاطون	ديف روبنسون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٦-	أقدم لك: ديكارت	ديف روبنسون وكريس جارات	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٧-	تاريخ الفلسفة الحديثة	وليم كلى رايت	محمود سيد أحمد
٢٥٨-	الغجر	سير أنجوس فريزر	عُبادة كُحيلة
٢٥٩-	مختارات من الشعر الأرمنى عبر العصور	نخبة	فاروجان كازانجيان
٢٦٠-	موسوعة علم الاجتماع (جـ٣)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
٢٦١-	رحلة فى فكر زكى نجيب محمود	زكى نجيب محمود	إمام عبد الفتاح إمام
٢٦٢-	مدينة المعجزات (رواية)	إدواردو مندوثا	محمد أبو العطا
٢٦٣-	الكشف عن حافة الزمن	چون جريبن	على يوسف على
٢٦٤-	إبداعات شعرية مترجمة	هوراس وشلى	لويس عوض

٢٦٥- روايات مترجمة	أوسكار وايلد وصمويل جونسون	لويس عوض
٢٦٦- مدير المدرسة (رواية)	جلال آل أحمد	عادل عبدالمنعم على
٢٦٧- فن الرواية	ميلان كونديرا	بدر الدين عرودكى
٢٦٨- ديوان شمس تبريزى (جـ٢)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٦٩- وسط الجزيرة العربية وشرقها (جـ١)	وليم چيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧٠- وسط الجزير العربية وشرقها (جـ٢)	وليم چيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧١- الحضارة الغربية: الفكرة والتاريخ	توماس سى. باترسون	شوقى جلال
٢٧٢- الأديرة الأثرية فى مصر	سى. سى. والترز	إبراهيم سلامة إبراهيم
٢٧٣- الأصول الاجتماعية والثقافية لحركة عرابى فى مصر	جوان كول	عنان الشهاوى
٢٧٤- السيدة باربارا (رواية)	رومولو جاييجوس	محمود على مكى
٢٧٥- ت. س. إليوت شاعراً وناقداً وكاتباً مسرحياً	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
٢٧٦- فنون السينما	مجموعة من المؤلفين	عبدالقادر التلمسانى
٢٧٧- الجينات والصراع من أجل الحياة	براين فورد	أحمد فوزى
٢٧٨- البدايات	إسحاق عظيموف	ظريف عبدالله
٢٧٩- الحرب الباردة الثقافية	ف.س. سوندرز	طلعت الشايب
٢٨٠- الأم والنصيب وقصص أخرى	بريم شند وآخرون	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٨١- الفردوس الأعلى (رواية)	عبد الحليم شرر	جلال الحفناوى
٢٨٢- طبيعة العلم غير الطبيعية	لويس ولبرت	سمير حنا صادق
٢٨٣- السهل يحترق وقصص أخرى	خوان رولفو	على عبد الروف البمبى
٢٨٤- هرقل مجنوناً (مسرحية)	يوريبيديس	أحمد عتمان
٢٨٥- رحلة خواجة حسن نظامى الدهلوى	حسن نظامى الدهلوى	سمير عبد الحميد إبراهيم
٢٨٦- سياحت نامه إبراهيم بك (جـ٢)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
٢٨٧- الثقافة والعولمة والنظام العالمى	أنتونى كنج	محمد يحيى وآخرون
٢٨٨- الفن الروائى	ديفيد لودج	ماهر البطوطى
٢٨٩- ديوان منوچهرى الدامغانى	أبو نجم أحمد بن قوص	محمد نور الدين عبدالمنعم
٢٩٠- علم اللغة والترجمة	جورج مونان	أحمد زكريا إبراهيم
٢٩١- تاريخ المسرح الإسبانى فى القرن العشرين (جـ١)	فرانشسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٢- تاريخ المسرح الإسبانى فى القرن العشرين (جـ٢)	فرانشسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٣- مقدمة للأدب العربى	روجر آلن	مجدى توفيق وآخرون
٢٩٤- فن الشعر	بوالو	رجاء ياقوت
٢٩٥- سلطان الأسطورة	جوزيف كامبل وبيل مويرز	بدر الديب
٢٩٦- مكبث (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٢٩٧- فن النحو بين اليونانية والسريانية	ديونيسيوس ثراكس ويوسف الأهوازى	ماجدة محمد أنور
٢٩٨- مأساة العبيد وقصص أخرى	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٢٩٩- ثورة فى التكنولوجيا الحيوية	جين ماركس	هاشم أحمد محمد
٣٠٠- أسطورة بروميثيوس فى الأدبين الإنجليزى والفرنسى (مج١)	لويس عوض	جمال الجزيرى وبهاء چاهين وإيزابيل كمال
٣٠١- أسطورة بروميثيوس فى الأدبين الإنجليزى والفرنسى (مج٢)	لويس عوض	جمال الجزيرى و محمد الجندى
٣٠٢- أقدم لك: فنجنشتين	جون هيتون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام

٣٠٣-	أقدم لك: بوذا	جين هوب وبورن فان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٤-	أقدم لك: ماركس	ريوس	إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٥-	الجلد (رواية)	كروزيو مالابارته	صلاح عبد الصبور
٣٠٦-	الحماسة: النقد الكانطى للتاريخ	چان فرانسوا ليوتار	نبيل سعد
٣٠٧-	أقدم لك: الشعور	ديفيد بابينو وهوارد سلينا	محمود مكى
٣٠٨-	أقدم لك: علم الوراثة	ستيف جونز وبورين فان لو	ممدوح عبد المنعم
٣٠٩-	أقدم لك: الذهن والمخ	أنجوس جيلاتى وأوسكار زاريت	جمال الجزيرى
٣١٠-	أقدم لك: يونج	ماجى هايد ومايكل ماكجنس	محيى الدين مزيد
٣١١-	مقال فى المنهج الفلسفى	ر.ج كولنجوود	فاطمة إسماعيل
٣١٢-	روح الشعب الأسود	وليم ديبويس	أسعد حليم
٣١٣-	أمثال فلسطينية (شعر)	خايير بيان	محمد عبدالله الجعيدى
٣١٤-	مارسيل دوشامب: الفن كعدم	جانيس مينيك	هويدا السباعى
٣١٥-	جرامشى فى العالم العربى	ميشيل برونديو والطاهر لبيب	كاميليا صبحى
٣١٦-	محاكمة سقراط	أى. ف. ستون	نسيم مجلى
٣١٧-	بلا غد	س. شير لايموفا- س. زنيكين	أشرف الصباغ
٣١٨-	الأدب الروسى فى السنوات العشر الأخيرة	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٣١٩-	صور دريدا	جايترى اسبيفاك وكرستوفر نوريس	حسام نايل
٣٢٠-	لمعة السراج لحضرة التاج	مؤلف مجهول	محمد علاء الدين منصور
٣٢١-	تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج٢، جـ١)	ليفى برو فنسال	بإشراف: صلاح فضل
٣٢٢-	وجهات نظر حديثة فى تاريخ الفن الغربى	ديليو بوجين كليتباور	خالد مفلح حمزة
٣٢٣-	فن الساتورا	تراث يونانى قديم	هانم محمد فوزى
٣٢٤-	اللعب بالنار (رواية)	أشرف أسدى	محمود علاوى
٣٢٥-	عالم الآثار (رواية)	فيليب بوسان	كرستين يوسف
٣٢٦-	المعرفة والمصلحة	يورجين هابرماس	حسن صقر
٣٢٧-	مختارات شعرية مترجمة (جـ١)	نخبة	توفيق على منصور
٣٢٨-	يوسف وزليخا (شعر)	نور الدين عبد الرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٣٢٩-	رسائل عيد الميلاد (شعر)	تد هيوز	محمد عيد إبراهيم
٣٣٠-	كل شىء عن التمثيل الصامت	مارفن شبرد	سامى صلاح
٣٣١-	عندما جاء السردين وقصص أخرى	ستيفن جراى	سامية دياب
٣٣٢-	شهر العسل وقصص أخرى	نخبة	على إبراهيم منوفى
٣٣٣-	الإسلام فى بريطانيا من ١٥٥٨-١٦٨٥	نبيل مطر	بكر عباس
٣٣٤-	لقطات من المستقبل	آرثر كلارك	مصطفى إبراهيم فهمى
٣٣٥-	عصر الشك: دراسات عن الرواية	ناتالى ساروت	فتحى العشرى
٣٣٦-	متون الأهرام	نصوص مصرية قديمة	حسن صابر
٣٣٧-	فلسفة الولاء	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٣٣٨-	نظرات حائرة وقصص أخرى	نخبة	جلال الحفناوى
٣٣٩-	تاريخ الأدب فى إيران (جـ٣)	إدوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٣٤٠-	اضطراب فى الشرق الأوسط	بيرش بيربروجلو	فخرى لبيب

٣٤١-	قصائد من رلكه (شعر)	راينر ماريا رلكه	حسن حلمى
٣٤٢-	سلامان وأبسال (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٣٤٣-	العالم البرجوازى الزائل (رواية)	نادين جورديمر	سمير عبد ربه
٣٤٤-	الموت فى الشمس (رواية)	بيتر بالانجيو	سمير عبد ربه
٣٤٥-	الركض خلف الزمان (شعر)	بونه ندائى	يوسف عبد الفتاح فرج
٣٤٦-	سحر مصر	رشاد رشدى	جمال الجزيرى
٣٤٧-	الصبية الطائشون (رواية)	جان كوكتو	بكر الحلو
٣٤٨-	المتصوفة الأولون فى الأدب التركى (جـ١)	محمد فؤاد كوبريلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٣٤٩-	دليل القارئ إلى الثقافة الجادة	أرثر والدهورن وآخرون	أحمد عمر شاهين
٣٥٠-	بانوراما الحياة السياحية	مجموعة من المؤلفين	عطية شحاتة
٣٥١-	مبادئ المنطق	جوزايا رويس	أحمد الانصارى
٣٥٢-	قصائد من كفافيس	قسطنطين كفافيس	نعيم عطية
٣٥٣-	الفن الإسلامى فى الأندلس: الزخرفة الهندسية	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٣٥٤-	الفن الإسلامى فى الأندلس: الزخرفة النباتية	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٣٥٥-	التيارات السياسية فى إيران المعاصرة	حجت مرتجى	محمود علاوى
٣٥٦-	الميراث المر	بول سالم	بدر الرفاعى
٣٥٧-	متون هرمس	تيموثى فريك وبيتر غاندى	عمر الفاروق عمر
٣٥٨-	أمثال الهوسا العامية	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٣٥٩-	محاورة بارمنيدس	أفلاطون	حبيب الشارونى
٣٦٠-	أنثروبولوجيا اللغة	أندريه جاكوب ونويلا باركان	ليلى الشربينى
٣٦١-	التصحر: التهديد والمجابهة	آلان جرينجر	عاطف معتمد وآمال شاور
٣٦٢-	تلميذ بابنبرج (رواية)	هاينرش شبورل	سيد أحمد فتح الله
٣٦٣-	حركات التحرير الأفريقية	ريتشارد جيبسون	صبرى محمد حسن
٣٦٤-	حداثة شكسبير	إسماعيل سراج الدين	نجلاء أبو عجاج
٣٦٥-	سأم باريس (شعر)	شارل بودلير	محمد أحمد حمد
٣٦٦-	نساء يركضن مع الذئاب	كلاريسا بنكولا	مصطفى محمود محمد
٣٦٧-	القلم الجرىء	مجموعة من المؤلفين	البراق عبدالهادى رضا
٣٦٨-	المصطلح السردى: معجم مصطلحات	جيرالد برنس	عابد خزندار
٣٦٩-	المرأة فى أدب نجيب محفوظ	فوزية العشماوى	فوزية العشماوى
٣٧٠-	الفن والحياة فى مصر الفرعونية	كليرلا لويت	فاطمة عبدالله محمود
٣٧١-	المتصوفة الأولون فى الأدب التركى (جـ٢)	محمد فؤاد كوبريلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٣٧٢-	عاش الشباب (رواية)	وانغ مينغ	وحيد السعيد عبدالحميد
٣٧٣-	كيف تعد رسالة دكتوراه	أومبرتو إيكو	على إبراهيم منوفى
٣٧٤-	اليوم السادس (رواية)	أندريه شديد	حمادة إبراهيم
٣٧٥-	الخلود (رواية)	ميلان كونديرا	خالد أبو اليزيد
٣٧٦-	الغضب وأحلام السنين (مسرحيات)	جان أنوى وآخرون	إدوار الخراط
٣٧٧-	تاريخ الأدب فى إيران (جـ٤)	إدوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٣٧٨-	المسافر (شعر)	محمد إقبال	يوسف عبدالفتاح فرج

٢٧٩- ملك في الحديقة (رواية)	سنيل باث	جمال عبدالرحمن
٢٨٠- حديث عن الخسارة	جونتر جراس	شيرين عبدالسلام
٢٨١- أساسيات اللغة	ر. ل. تراسك	رانيا إبراهيم يوسف
٢٨٢- تاريخ طبرستان	بهاء الدين محمد إسفنديار	أحمد محمد نادى
٢٨٣- هدية الحجاز (شعر)	محمد إقبال	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٨٤- القصص التي يحكيها الأطفال	سوزان إنجيل	إيزابيل كمال
٢٨٥- مشترى العشق (رواية)	محمد على بهزادراد	يوسف عبدالفتاح فرج
٢٨٦- دفاعًا عن التاريخ الأدبى النسوى	جانيت تود	ريهام حسين إبراهيم
٢٨٧- أغنيات وسوناتات (شعر)	چون دن	بهاء چاهين
٢٨٨- مواعظ سعدى الشيرازى (شعر)	سعدى الشيرازى	محمد علاء الدين منصور
٢٨٩- تفاهم وقصص أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٩٠- الأرشيفات والمدن الكبرى	إم. في. روبرتس	عثمان مصطفى عثمان
٢٩١- الحافلة الليلكية (رواية)	مايف بينشى	منى الدروبى
٢٩٢- مقامات ورسائل أندلسية	فرناندو دى لاجرانجا	عبداللطيف عبدالحليم
٢٩٣- فى قلب الشرق	ندوة لويس ماسينيون	زينب محمود الخضيرى
٢٩٤- القوى الأربع الأساسية فى الكون	بول ديفيز	هاشم أحمد محمد
٢٩٥- آلام سياوش (رواية)	إسماعيل فصيح	سليم عبد الأمير حمدان
٢٩٦- السافاك	تقى نجارى راد	محمود علاوى
٢٩٧- أقدم لك: نيتشه	لورانس جين وكيتى شين	إمام عبدالفتاح إمام
٢٩٨- أقدم لك: سارتر	فيليب تودى وهوارد ريد	إمام عبدالفتاح إمام
٢٩٩- أقدم لك: كامى	ديفيد ميروفتش وآلن كوركس	إمام عبدالفتاح إمام
٤٠٠- مومو (رواية)	ميشائيل إنده	باهر الجوهرى
٤٠١- أقدم لك: علم الرياضيات	زياودن ساردر وآخرون	ممدوح عبد المنعم
٤٠٢- أقدم لك: ستيفن هوكنج	ج. ب. ماك إيفوى وأوسكار زاريت	ممدوح عبدالمنعم
٤٠٣- ربة المطر والملابس تصنع الناس (روايتان)	تودور شتورم وجوتفرد كولر	عماد حسن بكر
٤٠٤- تعويذة الحسى	ديفيد إبرام	ظبية خميس
٤٠٥- إيزابيل (رواية)	أندريه جيد	حمادة إبراهيم
٤٠٦- المستعربون الإسبان فى القرن ١٩	مانويلا مانتاناريس	جمال عبد الرحمن
٤٠٧- الأدب الإسبانى المعاصر بأقلام كتابه	مجموعة من المؤلفين	طلعت شاهين
٤٠٨- معجم تاريخ مصر	جوان فوتشركنج	عنان الشهاوى
٤٠٩- انتصار السعادة	برتراند راسل	إلهامى عمارة
٤١٠- خلاصة القرن	كارل بوبر	الزواوى بغورة
٤١١- همس من الماضى	جينيفر أكرمان	أحمد مستجير
٤١٢- تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج٢، جـ٢)	ليفى بروفنسال	بإشراف: صلاح فضل
٤١٣- أغنيات المنفى (شعر)	ناظم حكمت	محمد البخارى
٤١٤- الجمهورية العالمية للآداب	باسكال كازانوفا	أمل الصبان
٤١٥- صورة كوكب (مسرحية)	فريدريش دورينمات	أحمد كامل عبدالرحيم
٤١٦- مبادئ النقد الأدبى والعلم والشعر	أ. أ. رتشاردز	محمد مصطفى بدوى

٤١٧-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٥)	رينيه ويليك	مجاهد عبدالمنعم مجاهد
٤١٨-	سياسات الزمر الحاكمة فى مصر العثمانية	جين هاثواى	عبد الرحمن الشيخ
٤١٩-	العصر الذهبى للإسكندرية	جون مارلو	نسيم مجلى
٤٢٠-	مكرو ميجاس (قصة فلسفية)	فولتير	الطيب بن رجب
٤٢١-	الولاء والقيادة فى المجتمع الإسلامى الأول	روى متحدة	أشرف كيلانى
٤٢٢-	رحلة لاستكشاف أفريقيا (جـ١)	ثلاثة من الرحالة	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٤٢٣-	إسراءات الرجل الطيف	نخبة	وحيد النقاش
٤٢٤-	لوائح الحق ولوامع العشق (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامى	محمد علاء الدين منصور
٤٢٥-	من طاووس إلى فرح	محمود طلوعى	محمود علاوى
٤٢٦-	الخفافيش وقصص أخرى	نخبة	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٢٧-	بانديراس الطاغية (رواية)	باى إنكلان	ثريا شلبى
٤٢٨-	الخزانة الخفية	محمد هوتك بن داود خان	محمد أمان صافى
٤٢٩-	أقدم لك: هيجل	ليود سبنسر وأندزجى كروز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٠-	أقدم لك: كانط	كرستوفر وانت وأندزجى كليموفسكى	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣١-	أقدم لك: فوكو	كريس هوروكس وزوران جفتيك	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٢-	أقدم لك: ماكيافللى	باتريك كيرى وأوسكار زاريت	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٣-	أقدم لك: جويس	ديفيد نوريس وكارل فلنت	حمدى الجابرى
٤٣٤-	أقدم لك: الرومانسية	دونكان هيث وجودى بورهام	عصام حجازى
٤٣٥-	توجهات ما بعد الحداثة	نيكولاس زربرج	ناجى رشوان
٤٣٦-	تاريخ الفلسفة (مج١)	فردريك كوبلستون	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٧-	رحالة هندى فى بلاد الشرق العربى	شبلى النعمانى	جلال الحفناوى
٤٣٨-	بطلات وضحايا	إيمان ضياء الدين بيبرس	عايدة سيف الدولة
٤٣٩-	موت المرابى (رواية)	صدر الدين عينى	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٤٠-	قواعد اللهجات العربية الحديثة	كرستن بروستاد	محمد طارق الشرقاوى
٤٤١-	رب الأشياء الصغيرة (رواية)	أرونداتى روى	فخرى لبيب
٤٤٢-	حتشبسوت: المرأة الفرعونية	فوزية أسعد	ماهر جويجاتى
٤٤٣-	اللغة العربية: تاريخها ومستوياتها وتأثيرها	كيس فرستيغ	محمد طارق الشرقاوى
٤٤٤-	أمريكا اللاتينية: الثقافات القديمة	لاوريت سيجورنه	صالح علمانى
٤٤٥-	حول وزن الشعر	برويز ناتل خانلرى	محمد محمد يونس
٤٤٦-	التحالف الأسود	ألكسندر كوكبرن وجيفرى سانت كلير	أحمد محمود
٤٤٧-	أقدم لك: نظرية الكم	ج. ب. ماك إيفوى وأوسكار زاريت	ممدوح عبدالمنعم
٤٤٨-	أقدم لك: علم نفس التطور	ديلان إيفانز وأوسكار زاريت	ممدوح عبدالمنعم
٤٤٩-	أقدم لك: الحركة النسوية	نخبة	جمال الجزيرى
٤٥٠-	أقدم لك: ما بعد الحركة النسوية	صوفيا فوكا وريبيكا رايت	جمال الجزيرى
٤٥١-	أقدم لك: الفلسفة الشرقية	ريتشارد أوزبورن وبورن ڤان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٤٥٢-	أقدم لك: لينين والثورة الروسية	ريتشارد إبجينانزى وأوسكار زاريت	محيى الدين مزيد
٤٥٣-	القاهرة: إقامة مدينة حديثة	جان لوك أرنو	حليم طوسون وفؤاد الدهان
٤٥٤-	خمسون عامًا من السينما الفرنسية	رينيه بريدال	سوزان خليل

٤٥٥-	تاريخ الفلسفة الحديثة (مج٥)	فردريك كوبلستون	محمود سيد أحمد
٤٥٦-	لا تنسني (رواية)	مريم جعفري	هويدا عزت محمد
٤٥٧-	النساء في الفكر السياسي الغربي	سوزان مولر أوكين	إمام عبدالفتاح إمام
٤٥٨-	الموريسكيون الأندلسيون	مرثيديس غارثيا أرينال	جمال عبد الرحمن
٤٥٩-	نحو مفهوم لاقتصاديات الموارد الطبيعية	توم تيتنبرج	جلال البنا
٤٦٠-	أقدم لك: الفاشية والنازية	ستوارت هود وليتزا جانستز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦١-	أقدم لك: لكان	داريان ليدر وجودي جروفز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦٢-	طه حسين من الأزهر إلى السوربون	عبدالرشيد الصادق محمودي	عبدالرشيد الصادق محمودي
٤٦٣-	الدولة المارقة	ويليام بلوم	كمال السيد
٤٦٤-	ديمقراطية للقلة	مايكل بارنتي	حصة إبراهيم المنيف
٤٦٥-	قصص اليهود	لويس جنزبيرج	جمال الرفاعي
٤٦٦-	حكايات حب وبطولات فرعونية	فيولين فانويك	فاطمة عبد الله
٤٦٧-	التفكير السياسي والنظرة السياسية	ستيفين ديلو	ربيع وهبة
٤٦٨-	روح الفلسفة الحديثة	جوزايا رويس	أحمد الأنصاري
٤٦٩-	جلال الملوك	نصوص حبشية قديمة	مجدي عبدالرازق
٤٧٠-	الأراضي والجودة البيئية	جاري م. بيرزنسكي وأخرون	محمد السيد النثة
٤٧١-	رحلة لاستكشاف أفريقيا (جـ٢)	ثلاثة من الرحالة	عبد الله عبد الرازق إبراهيم
٤٧٢-	دون كيخوتي (القسم الأول)	ميجيل دي ثربانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٣-	دون كيخوتي (القسم الثاني)	ميجيل دي ثربانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٤-	الأدب والنسوية	بام موريس	سهام عبدالسلام
٤٧٥-	صوت مصر: أم كلثوم	فرجينيا دانيلسون	عادل هلال عناني
٤٧٦-	أرض الحبايب بعيدة: بيرم التونسي	ماريلين بوث	سحر توفيق
٤٧٧-	تاريخ الصين منذ ما قبل التاريخ حتى القرن العشرين	هيلدا هوخام	أشرف كيلاني
٤٧٨-	الصين والولايات المتحدة	ليوشيه شنج و لي شي دونج	عبد العزيز حمدي
٤٧٩-	المقهـــى (مسرحية)	لاو شه	عبد العزيز حمدي
٤٨٠-	تساي ون جي (مسرحية)	كو مو روا	عبد العزيز حمدي
٤٨١-	بردة النبي	روى متحدة	رضوان السيد
٤٨٢-	موسوعة الأساطير والرموز الفرعونية	روبير جاك تيبو	فاطمة عبد الله
٤٨٣-	النسوية وما بعد النسوية	سارة جامبل	أحمد الشامي
٤٨٤-	جمالية التلقي	هانسن روبيرت ياوس	رشيد بنحدو
٤٨٥-	التوبة (رواية)	نذير أحمد الدهلوي	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٦-	الذاكرة الحضارية	يان أسمن	عبدالحليم عبدالغني رجب
٤٨٧-	الرحلة الهندية إلى الجزيرة العربية	رفيع الدين المراد آبادي	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٨-	الحب الذي كان وقصائد أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٩-	هُسرل: الفلسفة علمًا دقيقًا	إدموند هُسرل	محمود رجب
٤٩٠-	أسمار الببغاء	محمد قادري	عبد الوهاب علوب
٤٩١-	نصوص قصصية من روائع الأدب الأفريقي	نخبة	سمير عبد ربه
٤٩٢-	محمد علي مؤسس مصر الحديثة	جي فارجيت	محمد رفعت عواد

٤٩٣- خطابات إلى طالب الصوتيات	هارولد بالمر	محمد صالح الضالع
٤٩٤- كتاب الموتى: الخروج فى النهار	نصوص مصرية قديمة	شريف الصيفى
٤٩٥- اللوبى	إدوارد تيفان	حسن عبد ربه المصرى
٤٩٦- الحكم والسياسة فى أفريقيا (جـ١)	إكوادو بانولى	مجموعة من المترجمين
٤٩٧- العلمانية والنوع والدولة فى الشرق الأوسط	نادية العلى	مصطفى رياض
٤٩٨- النساء والنوع فى الشرق الأوسط الحديث	جوديث تاكر ومارجريت مريودز	أحمد على بدوى
٤٩٩- تقاطعات: الأمة والمجتمع والنوع	مجموعة من المؤلفين	فيصل بن خضراء
٥٠٠- فى طفولتى: دراسة فى السيرة الذاتية العربية	تيتز رووكى	طلعت الشايب
٥٠١- تاريخ النساء فى الغرب (جـ١)	أرثر جولد هامر	سحر فراج
٥٠٢- أصوات بديلة	مجموعة من المؤلفين	هالة كمال
٥٠٣- مختارات من الشعر الفارسى الحديث	نخبة من الشعراء	محمد نور الدين عبدالمنعم
٥٠٤- كتابات أساسية (جـ١)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
٥٠٥- كتابات أساسية (جـ٢)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
٥٠٦- ربما كان قديساً (رواية)	أن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
٥٠٧- سيدة الماضى الجميل (مسرحية)	بيتر شيفر	شوقى فهيم
٥٠٨- المولوية بعد جلال الدين الرومى	عبدالباقى جلبنارلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٥٠٩- الفقر والإحسان فى عصر سلاطين المماليك	أدم صبرة	قاسم عبده قاسم
٥١٠- الأرملة الماكرة (مسرحية)	كارلو جولدونى	عبدالرازق عيد
٥١١- كوكب مرقَّع (رواية)	أن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
٥١٢- كتابة النقد السينمائى	تيموثى كوريجان	جمال عبد الناصر
٥١٣- العلم الجسور	تيد أنتون	مصطفى إبراهيم فهمى
٥١٤- مدخل إلى النظرية الأدبية	جونثان كولر	مصطفى بيومى عبد السلام
٥١٥- من التقليد إلى ما بعد الحداثة	فدوى مالطى دوجلاس	فدوى مالطى دوجلاس
٥١٦- إرادة الإنسان فى علاج الإدمان	أرنولد واشنطون ودونا باوندى	صبرى محمد حسن
٥١٧- نقش على الماء وقصص أخرى	نخبة	سمير عبد الحميد إبراهيم
٥١٨- استكشاف الأرض والكون	إسحق عظيموف	هاشم أحمد محمد
٥١٩- محاضرات فى المثالية الحديثة	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٥٢٠- الولع الفرنسى بمصر من الحلم إلى المشروع	أحمد يوسف	أمل الصبان
٥٢١- قاموس تراجم مصر الحديثة	أرثر جولد سميث	عبدالوهاب بكر
٥٢٢- إسبانيا فى تاريخها	أميركو كاسترو	على إبراهيم منوفى
٥٢٣- الفن الطليطلى الإسلامى والمدجن	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٥٢٤- الملك لير (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٥٢٥- موسم صيد فى بيروت وقصص أخرى	دنيس جونسون	نادية رفعت
٥٢٦- أقدم لك: السياسة البيئية	ستيفن كرول ووليم رانكين	محيى الدين مزيد
٥٢٧- أقدم لك: كافكا	ديفيد زين ميروفتس وروبرت كرمب	جمال الجزيرى
٥٢٨- أقدم لك: تروتسكى والماركسية	طارق على وفِلْ إيفانز	جمال الجزيرى
٥٢٩- بدائع العلامة إقبال فى شعره الأردى	محمد إقبال	حازم محفوظ وحسين نجيب المصرى
٥٣٠- مدخل عام إلى فهم النظريات التراثية	رينيه جينو	عمر الفاروق عمر

الرقم	العنوان	المؤلف	المترجم
٥٣١-	ما الذى حَدَثَ فى «حَدَث» ١١ سبتمبر؟	چاك دريدا	صفاء فتحى
٥٣٢-	المغامرُ والمستشرق	هنرى لورنس	بشير السباعى
٥٣٣-	تعلُّم اللغة الثانية	سوزان جاس	محمد طارق الشرقاوى
٥٣٤-	الإسلاميون الجزائريون	سيڤرين لابا	حمادة إبراهيم
٥٣٥-	مخزن الأسرار (شعر)	نظامى الكنجوى	عبدالعزيز بقوش
٥٣٦-	الثقافات وقيم التقدم	صمويل هنتنجتون ولورانس هاريزون	شوقى جلال
٥٣٧-	للحب والحرية (شعر)	نخبة	عبدالغفار مكاوى
٥٣٨-	النفس والآخر فى قصص يوسف الشارونى	كيت دانيلر	محمد الحديدى
٥٣٩-	خمس مسرحيات قصيرة	كاريل تشرشل	محسن مصيلحى
٥٤٠-	توجهات بريطانية - شرقية	السير رونالد ستورس	رءوف عباس
٥٤١-	هى تتخيل وهلاوس أخرى	خوان خوسيه مياس	مروة رزق
٥٤٢-	قصص مختارة من الأدب اليونانى الحديث	نخبة	نعيم عطية
٥٤٣-	أقدم لك: السياسة الأمريكية	باتريك بروجان وكريس جرات	وفاء عبدالقادر
٥٤٤-	أقدم لك: ميلانى كلاين	روبرت هنشل وآخرون	حمدى الجابرى
٥٤٥-	يا له من سباق محموم	فرانسيس كريك	عزت عامر
٥٤٦-	ريموس	ت. ب. وايزمان	توفيق على منصور
٥٤٧-	أقدم لك: بارت	فيليب تودى وآن كورس	جمال الجزيرى
٥٤٨-	أقدم لك: علم الاجتماع	ريتشارد أوزبرن وبورن فان لون	حمدى الجابرى
٥٤٩-	أقدم لك: علم العلامات	بول كوبلى وليتاجانز	جمال الجزيرى
٥٥٠-	أقدم لك: شكسبير	نيك جروم وبيرو	حمدى الجابرى
٥٥١-	الموسيقى والعولمة	سايمون ماندى	سمحة الخولى
٥٥٢-	قصص مثالية	ميجيل دى ثربانتس	على عبد الرءوف البمبى
٥٥٣-	مدخل للشعر الفرنسى الحديث والمعاصر	دانيال لوفرس	رجاء ياقوت
٥٥٤-	مصر فى عهد محمد على	عفاف لطفى السيد مارسوه	عبدالسميع عمر زين الدين
٥٥٥-	الإستراتيجية الأمريكية للقرن الحادى والعشرين	أناتولى أوتكين	أنور محمد إبراهيم ومحمد نصرالدين الجبالى
٥٥٦-	أقدم لك: چان بودريار	كريس هوروكس وزوران جيفتك	حمدى الجابرى
٥٥٧-	أقدم لك: الماركيز دى ساد	ستوارت هود وجراهام كرولى	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٨-	أقدم لك: الدراسات الثقافية	زيودين ساردارويورين ڤان لون	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٩-	الماس الزائف (رواية)	تشا تشاجى	عبدالحى أحمد سالم
٥٦٠-	صلصلة الجرس (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوى
٥٦١-	جناح جبريل (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوى
٥٦٢-	بلايين وبلايين	كارل ساجان	عزت عامر
٥٦٣-	ورود الخريف (مسرحية)	خاثينتو بينابينتى	صبرى محمدى التهامى
٥٦٤-	عُش الغريب (مسرحية)	خاثينتو بينابينتى	صبرى محمدى التهامى
٥٦٥-	الشرق الأوسط المعاصر	ديبورا ج. جيرنر	أحمد عبدالحميد أحمد
٥٦٦-	تاريخ أوروبا فى العصور الوسطى	موريس بيشوب	على السيد على
٥٦٧-	الوطن المغتصب	مايكل رايس	إبراهيم سلامة إبراهيم
٥٦٨-	الأصولى فى الرواية	عبد السلام حيدر	عبد السلام حيدر

٥٦٩-	موقع الثقافة	هومى بابا	ثائر ديب
٥٧٠-	دول الخليج الفارسى	سير روبرت هاى	يوسف الشارونى
٥٧١-	تاريخ النقد الإسبانى المعاصر	إيميليا دى ثوليتا	السيد عبد الظاهر
٥٧٢-	الطب فى زمن الفراعنة	برونو أليوا	كمال السيد
٥٧٣-	أقدم لك: فرويد	ريتشارد ابيجنانس وأسكار زارتى	جمال الجزيرى
٥٧٤-	مصر القديمة فى عيون الإيرانيين	حسن بيرنيا	علاء الدين السباعى
٥٧٥-	الاقتصاد السياسى للعولمة	نجير وودز	أحمد محمود
٥٧٦-	فكر ثربانتس	أمريكو كاسترو	ناهد العشرى محمد
٥٧٧-	مغامرات بينوكيو	كارلو كولودى	محمد قدرى عمارة
٥٧٨-	الجماليات عند كيتس وهنت	أيومى ميزوكوشى	محمد إبراهيم وعصام عبد الروف
٥٧٩-	أقدم لك: تشومسكى	جون ماهر وجودى جرونز	محيى الدين مزيد
٥٨٠-	دائرة المعارف الدولية (مج١)	جون فيزر وبول سيترجز	بإشراف: محمد فتحى عبدالهادى
٥٨١-	الحمقى يموتون (رواية)	ماريو بوزو	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٢-	مرايا على الذات (رواية)	هوشنك كلشيرى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٣-	الجيران (رواية)	أحمد محمود	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٤-	سفر (رواية)	محمود دولت أبادى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٥-	الأمير احتجاب (رواية)	هوشنك كلشيرى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٦-	السينما العربية والأفريقية	ليزبيث مالكموس وروى آرمز	سهام عبد السلام
٥٨٧-	تاريخ تطور الفكر الصينى	مجموعة من المؤلفين	عبدالعزيز حمدى
٥٨٨-	أمنحوتب الثالث	أنييس كابرول	ماهر جويجاتى
٥٨٩-	تمبكت العجيبة (رواية)	فيلكس ديبوا	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٥٩٠-	أساطير من الموروثات الشعبية الفنلندية	نخبة	محمود مهدى عبدالله
٥٩١-	الشاعر والمفكر	هوراتيوس	على عبدالتواب على وصلاح رمضان السيد
٥٩٢-	الثورة المصرية (جـ١)	محمد صبرى السوربونى	مجدى عبدالحافظ وعلى كورخان
٥٩٣-	قصائد ساحرة	بول فاليرى	بكر الحلو
٥٩٤-	القلب السمين (قصة أطفال)	سوزانا تامارو	أمانى فوزى
٥٩٥-	الحكم والسياسة فى أفريقيا (جـ٢)	إكوانو بانولى	مجموعة من المترجمين
٥٩٦-	الصحة العقلية فى العالم	روبرت ديجارليه وآخرون	إيهاب عبدالرحيم محمد
٥٩٧-	مسلمو غرناطة	خوليو كاروباروخا	جمال عبدالرحمن
٥٩٨-	مصر وكنعان وإسرائيل	دونالد ريدفورد	بيومى على قنديل
٥٩٩-	فلسفة الشرق	هرداد مهرين	محمود علاوى
٦٠٠-	الإسلام فى التاريخ	برنارد لويس	مدحت طه
٦٠١-	النسوية والمواطنة	ريان فوت	أيمن بكر وسمر الشيشكلى
٦٠٢-	ليوتار:نحو فلسفة ما بعد حداثية	چيمس وليامز	إيمان عبدالعزيز
٦٠٣-	النقد الثقافى	آرثر أيزابرجر	وفاء إبراهيم ورمضان بسطاويسى
٦٠٤-	الكوارث الطبيعية (مج١)	باتريك ل. آبوت	توفيق على منصور
٦٠٥-	مخاطر كوكبنا المضطرب	إرنست زيبروسكى (الصغير)	مصطفى إبراهيم فهمى
٦٠٦-	قصة البردى اليونانى فى مصر	ريتشارد هاريس	محمود إبراهيم السعدنى

٦٠٧- قلب الجزيرة العربية (جـ١)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن
٦٠٨- قلب الجزيرة العربية (جـ٢)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن
٦٠٩- الانتخاب الثقافى	أجنر فوج	شوقى جلال
٦١٠- العمارة المدجنة	رفائيل لوبث جوثمان	على إبراهيم منوفى
٦١١- النقد والأيديولوجية	تيرى إيجلتون	فخرى صالح
٦١٢- رسالة النفسية	فضل الله بن حامد الحسينى	محمد محمد يونس
٦١٣- السياحة والسياسة	كولن مايكل هول	محمد فريد حجاب
٦١٤- بيت الأقصر الكبير(رواية)	فوزية أسعد	منى قطان
٦١٥- عرض الأحداث التى وقعت فى بغداد من ١٩٩٧ إلى ١٩٩٩	أليس بسيرينى	محمد رفعت عواد
٦١٦- أساطير بيضاء	روبرت يانج	أحمد محمود
٦١٧- الفولكلور والبحر	هوراس بيك	أحمد محمود
٦١٨- نحو مفهوم لاقتصاديات الصحة	تشارلز فيلبس	جلال البنا
٦١٩- مفاتيح أورشليم القدس	ريمون استانبولى	عايدة الباجورى
٦٢٠- السلام الصليبى	توماش ماستناك	بشير السباعى
٦٢١- النوبة المعبر الحضارى	وليم ى. أدمز	فؤاد عكود
٦٢٢- أشعار من عالم اسمه الصين	أى تشينغ	أمير نبيه وعبدالرحمن حجازى
٦٢٣- نوادر جحا الإيرانى	سعيد قانعى	يوسف عبدالفتاح
٦٢٤- أزمة العالم الحديث	رينيه جينو	عمر الفاروق عمر
٦٢٥- الجرح السرى	جان جينيه	محمد برادة
٦٢٦- مختارات شعرية مترجمة (جـ٢)	نخبة	توفيق على منصور
٦٢٧- حكايات إيرانية	نخبة	عبدالوهاب علوب
٦٢٨- أصل الأنواع	تشارلس داروين	مجدى محمود المليجى
٦٢٩- قرن آخر من الهيمنة الأمريكية	نيقولاس جويات	عزة الخميسى
٦٣٠- سيرتى الذاتية	أحمد بللو	صبرى محمد حسن
٦٣١- مختارات من الشعر الأفريقى المعاصر	نخبة	بإشراف: حسن طلب
٦٣٢- المسلمون واليهود فى مملكة فالنسيا	دولورس برامون	رانيا محمد
٦٣٣- الحب وفنونه (شعر)	نخبة	حمادة إبراهيم
٦٣٤- مكتبة الإسكندرية	روى ماكليود وإسماعيل سراج الدين	مصطفى البهنساوى
٦٣٥- التثبيت والتكيف فى مصر	جودة عبد الخالق	سمير كريم
٦٣٦- حج يولندة	جناب شهاب الدين	سامية محمد جلال
٦٣٧- مصر الخديوية	ف. روبرت هنتر	بدر الرفاعى
٦٣٨- الديمقراطية والشعر	روبرت بن وورين	فؤاد عبد المطلب
٦٣٩- فندق الأرق (شعر)	تشارلز سيميك	أحمد شافعى
٦٤٠- ألكسياد	الأميرة أناكومنينا	حسن حبشى
٦٤١- برتراندرسل (مختارات)	برتراند رسل	محمد قدرى عمارة
٦٤٢- أقدم لك: داروين والتطور	جوناثان ميلر وبورين فان لون	ممدوح عبد المنعم
٦٤٣- سفرنامه حجاز (شعر)	عبد الماجد الدريابادى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٦٤٤- العلوم عند المسلمين	هوارد د.تيرنر	فتح الله الشيخ

٦٤٥-	السياسة الخارجية الأمريكية ومصادرها الداخلية	تشارلز كجلى ويوجين ويتكوف	عبد الوهاب علوب
٦٤٦-	قصة الثورة الإيرانية	سپهر ذبيح	عبد الوهاب علوب
٦٤٧-	رسائل من مصر	جون نينيه	فتحى العشرى
٦٤٨-	بورخيس	بياتريث سارلو	خليل كلفت
٦٤٩-	الخوف وقصص خرافية أخرى	جى دى موپاسان	سحر يوسف
٦٥٠-	الدولة والسلطة والسياسة فى الشرق الأوسط	روجر أوين	عبد الوهاب علوب
٦٥١-	ديليسبس الذى لا نعرفه	وثائق قديمة	أمل الصبان
٦٥٢-	آلهة مصر القديمة	كلود ترونكر	حسن نصر الدين
٦٥٣-	مدرسة الطغاة (مسرحية)	إيريش كستنر	سمير جريس
٦٥٤-	أساطير شعبية من أوزبكستان (جـ١)	نصوص قديمة	عبد الرحمن الخميسى
٦٥٥-	أساطير وآلهة	إيزابيل فرانكو	حليم طوسون ومحمود ماهر طه
٦٥٦-	خبز الشعب والأرض الحمراء (مسرحيتان)	ألفونسو ساسترى	ممدوح البستاوى
٦٥٧-	محاكم التفتيش والموريسكيون	مرثيديس غارثيا أرينال	خالد عباس
٦٥٨-	حوارات مع خوان رامون خيمينيث	خوان رامون خيمينيث	صبرى التهامى
٦٥٩-	قصائد من إسبانيا وأمريكا اللاتينية	نخبة	عبداللطيف عبدالحليم
٦٦٠-	نافذة على أحدث العلوم	ريتشارد فايفيلد	هاشم أحمد محمد
٦٦١-	روائع أندلسية إسلامية	نخبة	صبرى التهامى
٦٦٢-	رحلة إلى الجذور	داسو سالدييار	صبرى التهامى
٦٦٣-	امرأة عادية	ليوسيل كليفتون	أحمد شافعى
٦٦٤-	الرجل على الشاشة	ستيفن كوهان وإنا راى هارك	عصام زكريا
٦٦٥-	عوالم أخرى	بول دافيز	هاشم أحمد محمد
٦٦٦-	تطور الصورة الشعرية عند شكسبير	وولفجانج اتش كليمن	جمال عبد الناصر ومدحت الجيار وجمال جاد الرب
٦٦٧-	الأزمة القادمة لعلم الاجتماع الغربى	ألفن جولدنر	على ليلة
٦٦٨-	ثقافات العولمة	فريدريك جيمسون وماساو ميوشى	ليلى الجبالى
٦٦٩-	ثلاث مسرحيات	وول شوينكا	نسيم مجلى
٦٧٠-	أشعار جوستاف أدولفو	جوستاف أدولفو بكر	ماهر البطوطى
٦٧١-	قل لى كم مضى على رحيل القطار؟	جيمس بولدوين	على عبدالأمير صالح
٦٧٢-	مختارات من الشعر الفرنسى للأطفال	نخبة	إبتهال سالم
٦٧٣-	ضرب الكليم (شعر)	محمد إقبال	جلال الحفناوى
٦٧٤-	ديوان الإمام الخمينى	آية الله العظمى الخمينى	محمد علاء الدين منصور
٦٧٥-	أثينا السوداء (جـ٢، مج١)	مارتن برنال	بإشراف: محمود إبراهيم السعدنى
٦٧٦-	أثينا السوداء (جـ٢، مج٢)	مارتن برنال	بإشراف: محمود إبراهيم السعدنى
٦٧٧-	تاريخ الأدب فى إيران (جـ١ ، مج١)	إدوارد جرانفيل براون	أحمد كمال الدين حلمى
٦٧٨-	تاريخ الأدب فى إيران (جـ١ ، مج٢)	إدوارد جرانفيل براون	أحمد كمال الدين حلمى
٦٧٩-	مختارات شعرية مترجمة (جـ٢)	وليام شكسبير	توفيق على منصور
٦٨٠-	سنوات الطفولة (رواية)	وول شوينكا	سمير عبد ربه
٦٨١-	هل يوجد نص فى هذا الفصل؟	ستانلى فش	أحمد الشيمى
٦٨٢-	نجوم حظر التجوال الجديد (رواية)	بن أوكرى	صبرى محمد حسن

٦٨٣- سكين واحد لكل رجل (رواية)	ت. م. ألوكو	صبرى محمد حسن
٦٨٤- الأعمال القصصية الكاملة (أنا كندا) (جـ١)	أوراثيو كيروجا	رزق أحمد بهنسى
٦٨٥- الأعمال القصصية الكاملة (الصحراء) (جـ٢)	أوراثيو كيروجا	رزق أحمد بهنسى
٦٨٦- امرأة محاربة (رواية)	ماكسين هونج كنجستون	سحر توفيق
٦٨٧- محبوبة (رواية)	فتانة حاج سيد جوادى	ماجدة العنانى
٦٨٨- الانفجارات الثلاثة العظمى	فيليب م. دوبر وريتشارد أ. موار	فتح الله الشيخ وأحمد السماحى
٦٨٩- الملف (مسرحية)	تادووش روجيفيتش	هناء عبد الفتاح
٦٩٠- محاكم التفتيش فى فرنسا	(مختارات)	رمسيس عوض
٦٩١- ألبرت أينشتين: حياته وغرامياته	(مختارات)	رمسيس عوض
٦٩٢- أقدم لك: الوجودية	ريتشارد أبيجانسى وأوسكار زاريت	حمدى الجابرى
٦٩٣- أقدم لك: القتل الجماعى (المحرقة)	حائيم برشيت وآخرون	جمال الجزيرى
٦٩٤- أقدم لك: دريدا	جيف كولينز وبيل مايبلين	حمدى الجابرى
٦٩٥- أقدم لك: رسل	ديف روبنسون وجودى جروف	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٦- أقدم لك: روسو	ديف روبنسون وأوسكار زاريت	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٧- أقدم لك: أرسطو	روبرت ودفين وجودى جروفس	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٨- أقدم لك: عصر التنوير	ليود سبنسر وأندرزيجى كروز	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٩- أقدم لك: التحليل النفسى	إيفان وارد وأوسكار زارايت	جمال الجزيرى
٧٠٠- الكاتب وواقعه	ماريو فرجاش	بسمة عبدالرحمن
٧٠١- الذاكرة والحداثة	وليم رود فيفيان	منى البرنس
٧٠٢- الأمثال الفارسية	أحمد وكيليان	محمود علاوى
٧٠٣- تاريخ الأدب فى إيران (جـ٢)	إدوارد جرانفيل براون	أمين الشواربى
٧٠٤- فيه ما فيه	مولانا جلال الدين الرومى	محمد علاء الدين منصور وآخرون
٧٠٥- فضل الأنام من رسائل حجة الإسلام	الإمام الغزالى	عبدالحميد مدكور
٧٠٦- الشفرة الوراثية وكتاب التحولات	جونسون ف. يان	عزت عامر
٧٠٧- أقدم لك: ڤالتر بنيامين	هوارد كاليجل وآخرون	وفاء عبدالقادر
٧٠٨- فراعنة من؟	دونالد مالكولم ريد	رءوف عباس
٧٠٩- معنى الحياة	ألفريد آدلر	عادل نجيب بشرى
٧١٠- الأطفال والتكنولوجيا والثقافة	يان هاتشباى وجوموران إليس	دعاء محمد الخطيب
٧١١- درة التاج	ميرزا محمد هادى رسوا	هناء عبد الفتاح
٧١٢- ميراث الترجمة: الإلياذة (جـ١)	هوميروس	سليمان البستانى
٧١٣- ميراث الترجمة: الإلياذة (جـ٢)	هوميروس	سليمان البستانى
٧١٤- ميراث الترجمة: حديث القلوب	لامنيه	حنا صاره
٧١٥- جامعة كل المعارف (جـ١)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٦- جامعة كل المعارف (جـ٢)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٧- جامعة كل المعارف (جـ٣)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٨- جامعة كل المعارف (جـ٤)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٩- جامعة كل المعارف (جـ٥)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧٢٠- جامعة كل المعارف (جـ٦)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين

٧٢١-	فلسفة المتكلمين فى الإسلام (مج١)	هـ. أ. ولفسون	مصطفى لبيب عبد الغنى
٧٢٢-	الصفيحة وقصص أخرى	بشار كمال	الصفصافى أحمد القطورى
٧٢٣-	تحديات ما بعد الصهيونية	إفرايم نيمنى	أحمد ثابت
٧٢٤-	اليسار الفرويدى	بول روبنسون	عبده الريس
٧٢٥-	الاضطراب النفسى	جون فيتكس	مى مقلد
٧٢٦-	الموريسكيون فى المغرب	غييرمو غوثالبيس بوستو	مروة محمد إبراهيم
٧٢٧-	حلم البحر (رواية)	باچين	وحيد السعيد
٧٢٨-	العولمة: تدمير العمالة والنمو	موريس آليه	أميرة جمعة
٧٢٩-	الثورة الإسلامية فى إيران	صادق زيباكلام	هويدا عزت
٧٣٠-	حكايات من السهول الأفريقية	أن جاتى	عزت عامر
٧٣١-	النوع: الذكر والأنثى بين التميز والاختلاف	مجموعة من المؤلفين	محمد قدرى عمارة
٧٣٢-	قصص بسيطة (رواية)	إنجو شولتسه	سمير جريس
٧٣٣-	مأساة عطيل (مسرحية)	وليم شيكسبير	محمد مصطفى بدوى
٧٣٤-	بونابرت فى الشرق الإسلامى	أحمد يوسف	أمل الصبان
٧٣٥-	فن السيرة فى العربية	مايكل كوبرسون	محمود محمد مكى
٧٣٦-	التاريخ الشعبى للولايات المتحدة (جـ١)	هوارد زن	شعبان مكاوى
٧٣٧-	الكوارث الطبيعية (مج٢)	باتريك ل. أبوت	توفيق على منصور
٧٣٨-	دمشق من عصر ما قبل التاريخ إلى الدولة المملوكية	جيرار دى جورج	محمد عواد
٧٣٩-	دمشق من الإمبراطورية العثمانية حتى الوقت الحاضر	جيرار دى جورج	محمد عواد
٧٤٠-	خطابات السلطة	بارى هندس	مرفت ياقوت
٧٤١-	الإسلام وأزمة العصر	برنارد لويس	أحمد هيكل
٧٤٢-	أرض حارة	خوسيه لاكوادرا	رزق بهنسى
٧٤٣-	الثقافة: منظور دارويني	روبرت أونجر	شوقى جلال
٧٤٤-	ديوان الأسرار والرموز (شعر)	محمد إقبال	سمير عبد الحميد
٧٤٥-	المآثر السلطانية	بيك الدنبلى	محمد أبو زيد
٧٤٦-	تاريخ التحليل الاقتصادى (مج١)	جوزيف أ. شومبيتر	حسن النعيمى
٧٤٧-	الاستعارة فى لغة السينما	تريفور وايتوك	إيمان عبد العزيز
٧٤٨-	تدمير النظام العالمى	فرانسيس بويل	سمير كريم
٧٤٩-	إيكولوچيا لغات العالم	ل.ج. كالفيه	باتسى جمال الدين
٧٥٠-	الإلياذة	هوميروس	بإشراف: أحمد عتمان
٧٥١-	الإسراء والمعراج فى تراث الشعر الفارسى	نخبة	علاء السباعى
٧٥٢-	ألمانيا بين عقدة الذنب والخوف	جمال قارصلى	نمر عاروری
٧٥٣-	التنمية والقيم	إسماعيل سراج الدين وآخرون	محسن يوسف
٧٥٤-	الشرق والغرب	أنّا مارى شيمل	عبدالسلام حيدر
٧٥٥-	تاريخ الشعر الإسبانى خلال القرن العشرين	أندرو ب. دبيكى	على إبراهيم منوفى
٧٥٦-	ذات العيون الساحرة	إنريكى خارديل بونثيلا	خالد محمد عباس
٧٥٧-	تجارة مكة	باتريشيا كرون	آمال الروبى
٧٥٨-	الإحساس بالعولمة	بروس روبنز	عاطف عبدالحميد

٧٥٩- النثر الأردى	مولوى سيد محمد	جلال الحفناوى
٧٦٠- الدين والتصور الشعبى للكون	السيد الأسود	السيد الأسود
٧٦١- جيوب مثقلة بالحجارة ( )	فيرجينيا وولف	فاطمة ناعوت
٧٦٢- المسلم عدوًا و صديقًا	ماريا سوليداد	عبدالعال صالح
٧٦٣- الحياة فى مصر	أنريكو بيا	نجوى عمر
٧٦٤- ديوان غالب الدهلوى (شعر غزل)	غالب الدهلوى	حازم محفوظ
٧٦٥- ديوان خواجة الدهلوى (شعر تصوف)	خواجة الدهلوى	حازم محفوظ
٧٦٦- الشرق المتخيل	تييرى هنتش	غازى برو وخليل أحمد خليل
٧٦٧- الغرب المتخيل	نسيب سمير الحسينى	غازى برو
٧٦٨- حوار الثقافات	محمود فهمى حجازى	محمود فهمى حجازى
٧٦٩- أبناء أحياء	فريدريك هتمان	رندا النشار وضياء زاهر
٧٧٠- السيدة بيرفيكتا	بينيتو بيريث جالدوس	صبرى التهامى
٧٧١- السيد سيجوندو سومبرا	ريكاردو جويرالديس	صبرى التهامى
٧٧٢- بريخت ما بعد الحداثة	إليزابيث رايت	محسن مصيلحى
٧٧٣- دائرة المعارف الدولية (جـ٢)	جون فيزر وبول ستيرجز	بإشراف: محمد فتحى عبدالهادى
٧٧٤- الديموقراطية الأمريكية: التاريخ والمرتكزات	مجموعة من المؤلفين	حسن عبد ربه المصرى
٧٧٥- مرآة العروس	نذير أحمد الدهلوى	جلال الحفناوى
٧٧٦- منظومة مصيبت نامه (مج١)	فريد الدين العطار	محمد محمد يونس
٧٧٧- الانفجار الأعظم	جيمس إ. ليدسى	عزت عامر
٧٧٨- صفوة المديح	مولانا محمد أحمد ورضا القادرى	حازم محفوظ
٧٧٩- خيوط العنكبوت وقصص أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم وسارة تاكاهاشى
٧٨٠- من أدب الرسائل الهندية حجاز ١٩٣٠	غلام رسول مهر	سمير عبد الحميد إبراهيم
٧٨١- الطريق إلى بكين	هدى بدران	نبيلة بدران
٧٨٢- المسرح المسكون	مارفن كارلسون	جمال عبد المقصود
٧٨٣- العولة والرعاية الإنسانية	فيك جورج وبول ويلدنج	طلعت السروجى
٧٨٤- الإساءة للطفل	ديفيد أ. وولف	جمعة سيد يوسف
٧٨٥- تأملات عن تطور ذكاء الإنسان	كارل ساجان	سمير حنا صادق
٧٨٦- المتنبئة (رواية)	مارجريت أتوود	سحر توفيق
٧٨٧- العودة من فلسطين	جوزيه بوفيه	إيناس صادق
٧٨٨- سر الأهرامات	ميروسلاف فرنر	خالد أبو اليزيد البلتاجى
٧٨٩- الانتظار (رواية)	هاجين	منى الدروبى
٧٩٠- الفرانكفونية العربية	مونيك بونتو	جيهان العيسوى
٧٩١- العطور ومعامل العطور فى مصر القديمة	محمد الشيمى	ماهر جويجاتى
٧٩٢- دراسات حول القصص القصيرة إدريس ومحفوظ	منى ميخائيل	منى إبراهيم
٧٩٣- ثلاث رؤى للمستقبل	جون جريفيس	رءوف وصفى
٧٩٤- التاريخ الشعبى للولايات المتحدة (جـ٢)	هوارد زن	شعبان مكاوى
٧٩٥- مختارات من الشعر الإسبانى (جـ١)	نخبة	على عبد الرءوف البمبى
٧٩٦- آفاق جديدة فى دراسة اللغة والذهن	نعوم تشومسكى	حمزة المزينى

٧٩٧- الرؤية فى ليلة معتمة (شعر)	نخبة	طلعت شاهين
٧٩٨- الإرشاد النفسى للأطفال	كاترين جيلدرد ودافيد جيلدرد	سميرة أبو الحسن
٧٩٩- سلم السنوات	أن تيلر	عبد الحميد فهمى الجمال
٨٠٠- قضايا فى علم اللغة التطبيقى	ميشيل ماكارثى	عبد الجواد توفيق
٨٠١- نحو مستقبل أفضل	تقرير دولى	بإشراف: محسن يوسف
٨٠٢- مسلمو غرناطة فى الآداب الأوروبية	ماريا سوليداد	شرين محمود الرفاعى
٨٠٣- التغير والتنمية فى القرن العشرين	توماس باترسون	عزة الخميسى
٨٠٤- سوسيولوجيا الدين	دانيل هيرفيه-ليجيه وجان بول ويلام	درويش الحلوجى
٨٠٥- من لا عزاء لهم (رواية)	كازو إيشيجورو	طاهر البربرى
٨٠٦- الطبقة العليا المتوسطة	ماجدة بركة	محمود ماجد
٨٠٧- يحى حقى: تشريح مفكر مصرى	ميريام كوك	خيرى دومة
٨٠٨- الشرق الأوسط والولايات المتحدة	ديفيد دابليو ليش	أحمد محمود
٨٠٩- تاريخ الفلسفة السياسية (جـ١)	ليو شتراوس وجوزيف كروبسى	محمود سيد أحمد
٨١٠- تاريخ الفلسفة السياسية (جـ٢)	ليو شتراوس وجوزيف كروبسى	محمود سيد أحمد
٨١١- تاريخ التحليل الاقتصادى (مج٢)	جوزيف أ.شومبيتر	حسن النعيمى
٨١٢- تأمل العالم: الصورة والأسلوب فى الحياة الاجتماعية	ميشيل مافيزولى	فريد الزاهى
٨١٣- لم أخرج من ليلى (رواية)	أنى إرنو	نورا أمين
٨١٤- الحياة اليومية فى مصر الرومانية	نافتال لويس	آمال الروبى
٨١٥- فلسفة المتكلمين (مج٢)	هـ. أ. ولفسون	مصطفى لبيب عبدالغنى
٨١٦- العدو الأمريكى	فيليب روچيه	بدر الدين عرودكى
٨١٧- مائدة أفلاطون: كلام فى الحب	أفلاطون	محمد لطفى جمعة
٨١٨- الحرفيون والتجار فى القرن ١٨ (جـ١)	أندريه ريمون	ناصر أحمد وباتسى جمال الدين
٨١٩- الحرفيون والتجار فى القرن ١٨ (جـ٢)	أندريه ريمون	ناصر أحمد وباتسى جمال الدين
٨٢٠- ميراث الترجمة: هملت (مسرحية)	وليم شكسبير	طانيوس أفندى
٨٢١- هفت بيكر (شعر)	نور الدين عبد الرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٨٢٢- فن الرباعى (شعر)	نخبة	محمد نور الدين عبد المنعم
٨٢٣- وجه أمريكا الأسود (شعر)	نخبة	أحمد شافعى
٨٢٤- لغة الدراما	دافيد برتش	ربيع مفتاح
٨٢٥- ميراث الترجمة: عصر النهضة فى إيطاليا (جـ١)	ياكوب بوكهارت	عبد العزيز توفيق جاويد
٨٢٦- ميراث الترجمة: عصر النهضة فى إيطاليا (جـ٢)	ياكوب بوكهارت	عبد العزيز توفيق جاويد
٨٢٧- أهل مطروح البدو والمستوطنون والذين يقتنصون الصلات	دونالد ب.كول وثريا تركى	محمد على فرج
٨٢٨- ميراث الترجمة: النظرية النسبية	ألبرت أينشتين	رمسيس شحاتة
٨٢٩- مناظرة حول الإسلام والعلم	إرنست رينان وجمال الدين الأفغانى	مجدى عبد الحافظ
٨٣٠- رق العشق	حسن كريم بور	محمد علاء الدين منصور
٨٣١- ميراث الترجمة: تطور علم الطبيعة	ألبرت أينشتين وليو بولد إنفلد	محمد النادى وعطية عاشور
٨٣٢- تاريخ التحليل الاقتصادى (جـ٣)	جوزيف أ.شومبيتر	حسن النعيمى
٨٣٣- الفلسفة الألمانية	فرنر شميدرس	محسن الدمرداش
٨٣٤- كنز الشعر	ذبيح الله صفا	محمد علاء الدين منصور

٨٣٥- تشيخوف: حياة فى صور	بيتر أوربان	علاء عزمى
٨٣٦- بين الإسلام والغرب	مرثيدس غارثيا	ممدوح البستاوى
٨٣٧- عناكب فى المصيدة	ناتاليا فيكو	على فهمى عبدالسلام
٨٣٨- فى تفسير مذهب بوش ومقالات أخرى	نعوم تشومسكى	لبنى صبرى
٨٣٩- أقدم لك: النظرية النقدية	ستيوارت سين وبورين فان لون	جمال الجزيرى
٨٤٠- الخواتم الثلاثة	جوتهولد ليسينج	فوزية حسن
٨٤١- هملت: أمير الدانمارك	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٨٤٢- منظومة مصيبت نامه (مج٢)	فريد الدين العطار	محمد محمد يونس
٨٤٣- من روائع القصيد الفارسى	نخبة	محمد علاء الدين منصور
٨٤٤- دراسات فى الفقر والعولمة	كريمة كريم	سمير كريم
٨٤٥- غياب السلام	نيكولاس جويات	طلعت الشايب
٨٤٦- الطبيعة البشرية	ألفريد أدلر	عادل نجيب بشرى
٨٤٧- الحياة بعد الرأسمالية	مايكل ألبرت	أحمد محمود
٨٤٨- ميراث الترجمة: تاريخ الدولة العربية	يوليوس فلهاوزن	عبد الهادى أبو ريدة
٨٤٩- سونيتات شكسبير	وليم شكسبير	بدر توفيق
٨٥٠- الخيال، الأسلوب، الحداثة	مقالات مختارة	جابر عصفور
٨٥١- ميرات الترجمة: الطب التجريبى	كلود برنار	يوسف مراد
٨٥٢- العلم والحقيقة	ريتشارد دوكنز	مصطفى إبراهيم فهمى
٨٥٣- العمارة فى الأندلس: عمارة المدن والحصون (مج١)	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٨٥٤- العمارة فى الأندلس: عمارة المدن والحصون (مج٢)	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٨٥٥- فهم الاستعارة فى الأدب	جيرارد ستيم	محمد أحمد حمد
٨٥٦- القضية الموريسكية من وجهة نظر أخرى	فرانشسكو ماركيث يانو بيانويا	عائشة سويلم
٨٥٧- نادجا (رواية)	أندريه بريتون	كامل عويد العامرى
٨٥٨- جوهر الترجمة: عبور الحدود الثقافية	ثيو هرمانز	بيومى قنديل
٨٥٩- السياسة فى الشرق القديم	إيف شيمل	مصطفى ماهر
٨٦٠- مصر وأوروبا	القاضى فان بملن	لطيفة سالم
٨٦١- الإسلام والمسلمون فى أمريكا	جين سميث	محمد الخولى
٨٦٢- بيفاء الكاكادو	أرتور شنيتسلر	محسن الدمرداش
٨٦٣- لقاء بالشعراء	على أكبر دلفى	محمد علاء الدين منصور
٨٦٤- أوراق فلسطينية	دورين إنجرامز	عبد الرحيم الرفاعى
٨٦٥- فكرة الثقافة	تيرى إيجلتون	شوقى جلال
٨٦٦- رسائل خمس فى الآفاق والأنفس	مجموعة من المؤلفين	محمد علاء الدين منصور
٨٦٧- المهمة الاستوائية	ديفيد مايلو	صبرى محمد حسن
٨٦٨- الشعر الفارسى المعاصر	ساعد باقرى ومحمد رضا محمدى	محمد علاء الدين منصور
٨٦٩- تطور الثقافة	روبن دونبار وآخرون	شوقى جلال
٨٧٠- عشر مسرحيات (جـ١)	نخبة	حمادة إبراهيم
٨٧١- عشر مسرحيات (جـ٢)	نخبة	حمادة إبراهيم
٨٧٢- كتاب الطاو	لاوتسو	محسن فرجانى

٨٧٣- معلمون لمدارس المستقبل	تقرير صادر عن اليونسكو	بهاء شاهين
٨٧٤- النهر الخالد (مج١)	جاويد إقبال	ظهور أحمد
٨٧٥- النهر الخالد (مج٢)	جاويد إقبال	ظهور أحمد
٨٧٦- دراسات فى الموسيقى الشرقية (جـ١)	هنرى جورج فارمر	أمانى المنياوى
٨٧٧- أدب الجدل والدفاع فى العربية	موريتس شتينشنيدر	صلاح محجوب
٨٧٨- ترحال فى صحراء الجزيرة العربية (جـ١، مجـ١)	تشارلز دوتى	صبرى محمد حسن
٨٧٩- ترحال فى صحراء الجزيرة العربية (جـ١، مجـ٢)	تشارلز دوتى	صبرى محمد حسن
٨٨٠- الواحات المفقودة	أحمد حسنين بك	عبد الرحمن حجازى وأمير نبيه
٨٨١- التنويريون ودورهم فى خدمة المجتمع	جلال آل أحمد	هويدا عزت
٨٨٢- ميراث الترجمة: أغانى شيراز (جـ١)	حافظ الشيرازى	إبراهيم الشواربى
٨٨٣- ميراث الترجمة: أغانى شيراز (جـ٢)	حافظ الشيرازى	إبراهيم الشواربى
٨٨٤- تعلم الأطفال الصغار	باربرا تيزار ومارتن هيوز	محمد رشدى سالم

طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

رقم الإيداع ١٧٨٤٩ / ٢٠٠٥